

MAANPUOLUSTUSKORKEAKOULU

KONSTRUKTIIVINEN LINJAKKUUS JA KOULUTTAJAKOULUTUS

Pro Gradu -tutkielma

Yliluutnantti
Johannes Telanto

SM6
Maasotalinja

Huhtikuu 2017

MAANPUOLUSTUSKORKEAKOULU

Kurssi Sotatieteiden Maisterikurssi 6	Linja Maasotalinja
Tekijä Yliluutnantti Johannes Telanto	
Opinnäytetyön nimi Konstruktiiivinen linjakkuus ja kouluttajakoulutus	
Oppiaine, johon työ liittyy Sotilaspedagogiikka	Säilytyspaikka Maanpuolustuskorkeakoulun kirjasto
Aika Huhtikuu 2017	Tekstisivuja 68 Liitesivuja 6
TIIVISTELMÄ <p>Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää kantahenkilökunnan ja varusmiesjohtajien näkemyksiä kouluttajakoulutuksesta. Näitä näkemyksiä tarkasteltiin tutkimuksessa konstruktiiivisen linjakkuuden mallin näkökulmasta. Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena, jossa tutkimusaineisto kerättiin suorittamalla seitsemän teemahaastattelua, joista viisi varusmiesjohtajille ja kaksi kantahenkilökunnalle. Näin saatu aineisto analysoitiin käyttäen teorialähtöistä sisällönanalyysia. Analyysin taustateorianä käytettiin konstruktiiivisen linjakkuuden mallia. Konstruktiiivisen linjakkuuden mallin tarkoituksena on suunnitella opetusjärjestelmä, joka tukee ja kannustaa opiskelijoita omaksumaan syväsuuntautuneen oppimisen mallin. Konstruktiiivisen linjakkuuden mallin keskiössä ovat kaksi käsitettä: konstruktivistinen oppimiskäsitys ja linjakas opetus.</p> <p>Tutkimuksessa havaittiin haastateltujen kantahenkilökunnan ja varusmiesjohtajien näkemysten eroavan toisistaan oppimiskäsitykseen liittyen. Kantahenkilökunnan näkemykset kuvasivat konstruktivistista oppimiskäsitystä oppijasta tiedon rakentajana, ja varusmiesjohtajien näkemyksien voidaan nähdä kuvastavan klassisen realismin käsitystä oppimisesta tiedon siirtona opettajan ja oppilaan välillä. Toinen merkittävä havainto oli varusmiesjohtajien kouluttajakoulutuksen tavoitteiden heikko tuntemus. Kukaan haastatelluista ei tuonut esiin kouluttajakoulutukseen liittyvää alaisten toiminta- ja suorituskyvyn kehittämistavoitetta.</p> <p>Opetusmenetelmistä kouluttajajohtoinen esittävä opetus koettiin heikoksi tavaksi oppia ja kouluttajakoulutuksen teorian sitominen käytäntöön riittämättömäksi. Arviointikäytäntöihin liittyen sekä kantahenkilökunta että varusmiesjohtajat näkivät numeraalisella arvioinnilla olevan vain vähän merkitystä, ja koulutussuorituksen arviointilomake toimi kantahenkilökunnalla palautteenannon apuvälineenä. Varusmiesjohtajat kokivat kantahenkilökunnan mielenkiinnon kouluttajakoulutuksen teoriaa kohtaan vähäiseksi, ja kantahenkilökunnan näkemyksissä nousi esiin epäily joidenkin kouluttajien puutteellisista tiedoista kouluttajakoulutukseen liittyen. Institutionaaliseen ilmapiiriin liittyen varusmiesjohtajat kokivat perusyksikön ilmapiiriin parantavan koulutuksen laatua ja kantahenkilökunnan luottavan varusmiesjohtajiin.</p> <p>Kokonaisuudessaan tavoitteiden kautta tarkasteltuna kouluttajakoulutus oli haastateltujen näkemyksissä linjakasta. Osa näkemyksistä ilmentää myös linjakkuuden puuttumista. Esimerkiksi puutteelliset käsitykset kouluttajakoulutuksen tavoitteista voidaan nähdä kuvaavan selkeää linjattomuutta koulutuksessa. Myös kantahenkilökunnan ja varusmiesjohtajien erot oppimiskäsityksissä nostavat esiin mahdollisen jatkotutkimustarpeen eron olemassaolon todentamiseksi ja mahdollisten syiden selvittämiseksi.</p>	
AVAINSANAT Johtaja- ja kouluttajakoulutus, kouluttajakoulutus, konstruktivistinen oppimiskäsitys, linjakkuus	

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	1
2	AIHEPIIRIIN LIITTYVÄ AIEMPI TUTKIMUS	4
3	OPPIMINEN, OPETUS JA KOULUTUS.....	7
3.1	Ihminen ja oppiminen.....	7
3.2	Opetus ja koulutus	7
3.2.1	Konstruktivismi ja opetus	10
3.2.2	Opetuksen kolme tasoa	12
4	KONSTRUKTIIVINEN LINJAKKUUS.....	14
4.1	Konstruktivinen linjakkuus ja linjakas opetus	14
4.2	Opetuksen osatekijät.....	16
5	KOULUTTAJAKOULUTUS PUOLUSTUSVOIMISSA	18
5.1	Tavoitetaksonomiasta	20
5.2	Kouluttamiseen liittyvät opintojaksot	21
5.3	Puolustusvoimien koulutuskulttuuri ja kouluttajakoulutus	23
5.4	Konstruktivinen linjakkuus ja kouluttajakoulutus.....	24
6	TUTKIMUSKYSYMYKSET	27
7	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	28
7.1	Tutkimukseen osallistujat.....	29
7.2	Aineiston kerääminen	30
7.3	Aineiston analyysi	30
7.4	Tulosten esittäminen.....	31
8	TULOKSET	33
8.1	Oppiminen, opetus ja koulutus	33
8.1.1	Oppimiskäsitys.....	34
8.1.2	Opettaminen.....	35
8.1.3	Kouluttaminen	36
8.2	Opetussuunnitelma sekä opetukselle sekä oppimiselle asetetut tavoitteet.....	37

8.2.1 Millaista tietoa varusmiesjohtajilta vaaditaan?	37
8.2.2 Opetuksen sisältö	39
8.2.3 Opetuksen tavoitteet	42
8.2.4 Kouluttajakoulutuksen arvioinnin ja tavoitteiden suhde	44
8.3 Opetusmenetelmät	46
8.3.1 Kouluttajaohjatut opetusmenetelmät	46
8.3.2 Vertaisohjatut opetusmenetelmät	48
8.3.3 Itseohjatut opetusmenetelmät	50
8.4 Arviointikäytännöt	52
8.5 Ilmapiiri	54
8.6 Institutionaalinen ilmapiiri	57
9 JOHTOPÄÄTÖKSET	61
9.1 Oppiminen, opetus ja koulutus	61
9.2 Opetuksen sisältö	62
9.3 Tavoitteet	62
9.4 Opetusmenetelmät	63
9.5 Arviointi	64
9.6 Ilmapiiri	64
9.7 Yhteenveto	65
10 POHDINTAA	66
10.1 Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelu	66
10.2 Jatkotutkimushaasteet	68
LÄHTEET	69
LIITTEET	72

KONSTRUKTIIVINEN LINJAKKUUS JA KOULUTTAJAKOULUTUS

1 JOHDANTO

Tässä opinnäytteessä tarkastellaan varusmiesjohtajien ja kantahenkilökunnan puolustusvoimien kouluttajakoulutusohjelmaa koskevia näkemyksiä konstruktivisen linjakkuuden teoreettisen viitekehyksen näkökulmasta. Konstruktivinen linjakkuus on australialaisen akateemikko John Biggsin (1999, 26; 2014) kehittämä pedagoginen malli, jossa yhdistetään konstruktivistinen oppimiskäsitys linjakkaan opetuksen malliin. Tiivistettynä konstruktivisessa linjakkuudessa nähdään oppiminen tiedon rakentamisena ja pyritään luomaan opetussuunnitelmasta tätä tiedon rakentumista tukeva kokonaisuus. Kaiken opetuksen ja oppimistehtävien tulisi ohjata opiskelijaa saavuttamaan oppimistavoite, joka on opetuksen keskeisin sisältö. Biggsin (1999) mukaan tärkeintä on se, mitä oppilas tekee (oppii) eikä se, mitä opettaja tekee.

Puolustusvoimissa on kiinnitetty paljon huomiota kouluttamisen sisältöihin ja kouluttamistaidon kehittämiseen niin kantahenkilökunnalla kuin varusmiehillä. Tästä esimerkkinä on Kouluttajan opas, joka sisältää oppimisen ja kouluttamisen perusteorioita sekä hyvin tarkkoja ohjeita koulutustapahtumien järjestämiseen. Koulutuksen linjakkuuden ja koulutustapahtumien loogisen jatkumon kannalta tässä voidaan nähdä yksi puolustusvoimien niin kouluttajakoulutuksen kuin ylipäätään koulutuksen kehittämisalueista. Yksittäiset koulutustapahtumat ovat useimmiten laadukkaasti järjestettyjä, mutta opetussuunnitelman tai läpiviennin tasalla koulutustapahtumien jatkumosta saattaa muodostua hajanainen kokonaisuus.

Konstruktivisen linjakkuuden teoriassa yhdeksi keskeisimmistä asioista Biggs (1999, 27–28) esittää oppimistavoitteet. Kun oppimistavoitteet kerrotaan selkeästi opiskelijoille, keskittyvät he opiskelussaan ja oppimisessaan juuri näihin asioihin. Tämän takia oppimistavoitteet ovat vahva opettajan työkalu ja niiden määrittäminen tulisi harkita tarkkaan. Niiden tulisi kuvata opetuksen keskeisimpiä sisältöjä. Oppimistavoitteiden voidaan nähdä osallistavan opiskelijaa.

Puolustusvoimissa opetustavoitteet kerrotaan selkeästi yksittäisten koulutustapahtumien alussa useimmiten sitoen kouluttajan oppaassa esitettyyn tavoitetaksonomiaan tuntee-osaa-hallitsee -skaalalle. Myös koulutuskausista ja harjoituksista on useimmiten tuotu opetustavoitteet varusmiehille ja henkilökunnalle esiin. Kuitenkin monesti perusyksikön koulutuksessa punainen lanka tuntuu olevan hukassa hypittäessä koulutusaiheesta toiseen vailla sitomista suurempaan opetukselliseen tavoitteeseen tai kehykseen.

Toinen näkökulma on se, että opetustavoite on usein käsitetty koulutuksen suunnitteluun liittyvänä käsitteenä, joka ohjaa opettajaa tai kouluttajan toimintaa. Sen sijaan opiskelijoille tulisi esittää oppimistavoite, jota kohti heidän tulisi pyrkiä. Alikersantti aloittaa koulutuksensa edelleen esittämällä ”Tämän koulutuksen opetustavoitteet ovat seuraavat...”. Tämän tyyppisten näennäisesti pienten semanttisten erojen voidaan kuitenkin nähdä kuvastavan ihmis- ja oppimiskäsitystä.

On huomattava, että Biggs (1999, 1–2) on yliopistopedagogi ja luonut mallinsa kehittämän nimenomaan yliopistotasosta teoreettista opetusta. Tältä pohjalta ei voida lähteä ajatuksesta, että malli sopisi suoraan sovellettavaksi varusmiesten kouluttajakoulutuksen teoreettiseksi taustaksi. Puolustusvoimien kouluttajakoulutuskäytännöistä ja opetussuunnitelmista lienee mahdollista havaita kehittämiskohteita, kun niitä tarkastellaan kyseisen mallin näkökulmasta. Voidaan myös kysyä, oppiiko yliopisto-opiskelija eri tavalla kuin varusmies. Oppiminen lienee hyvin tilannesidonnaista ja on selvää, että teorioita on aina sovellettava toimittaessa erilaisissa ympäristöissä ja viitekehyksissä. Puolustusvoimien kouluttajakoulutukseen ja konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen liittyy jännite. Tulevia kouluttajia koulutetaan kouluttamaan, mutta samalla julistetaan oppimisen olevan opiskelijälähtöistä toimintaa, jossa kouluttaja toimii lähinnä oikeaan suuntaan ohjaavana mentorina. Tämä liittyy vahvasti puolustusvoimien koulutuskulttuuriin sekä koulutuksen mieltämiseksi synonyymiksi vahvasti johdetuille yksittäisille koulutustapahtumille.

Opinnäytteessä käsitellään aluksi aiempi aihepiiriin liittyvä tutkimus. Tämän jälkeen esitellään aihepiirin yleisiä käsitteitä kuten koulutus, opettaminen ja oppiminen. Pedagogisesta näkökulmasta näiden termien erikseen määrittely ja tarkentaminen ovat tärkeää, sillä puolustusvoimissa on muusta yhteiskunnasta hieman eriävä tapa käyttää varsinkin käsitettä koulutus. Tämän jälkeen määritellään konstruktiivinen linjakkuus ja sen keskeisimmät käsitteet, jonka jälkeen tarkastella puolustusvoimien kouluttajakoulutusohjelmaa konstruktiivisen linjakkuuden näkökul-

masta. Puolustusvoimissa lienee yhtä monta kouluttajakoulutusohjelmaa kuin aliupseerikursseja, joten tarkastelen kouluttajakoulutusta näiden kurssien sisältöä ohjaavan varusmiesten johtaja- ja kouluttajakoulutuksen opetussuunnitelman mukaisesti. Tutkimuskysymykset, menetelmät, tulokset ja johtopäätökset löytyvät omista luvuistaan. Tutkimuksen lopussa on arvioitu tutkimuksen tulosten luotettavuutta sekä esitetty jatkotutkimushaasteet.

2 AIHEPIIRIIN LIITTYVÄ AIEMPI TUTKIMUS

Puolustusvoimien johtaja- ja kouluttajakoulutusta käsitteleviä opinnäytetöitä on tehty runsaasti Maanpuolustuskorkeakoulussa, ja esimerkiksi pelkästään syväjohtamista käsitteleviä opinnäytetöitä oli tehty 2011 mennessä sata pro gradu-tutkielmaa ja kaksi väitöskirjaa (JOKÄ 2012, 16). Vaikuttaa kuitenkin siltä, että opinnäytetoissa suurimmaksi osaksi käsitellään JOKO-koulutusta¹ kokonaisuutena, tai kallistutaan käsittelemään johtajakoulutusta enemmän kuin kouluttajakoulutusta. Kuitenkin esimerkiksi JOKO-koulutuksen opetussuunnitelmassa kouluttajakoulutusta on sisällöllisesti opintopisteitä mitattaessa enemmän kuin johtajakoulutusta (HF1539 2009, LIITE 1). Tässä luvussa esittelen viimeaikaisen kouluttajakoulutukseen ja konstruktiiiviseen linjakkuuteen liittyvän tutkimuksen. Tämän tutkimuksen tuloksia verrataan näihin tutkimuksiin tämän tutkimuksen pohdinta-luvussa. Metsämuuronen (2006, 23) esittää keskeistä tieteiliselle tiedolle olevan se, että uusi tieto rakentuu vanhan päälle ja jo tiedetty toimii pohjatietona uudelle tiedolle.

Halonen (2007) on väitöskirjassaan tutkinut puolustusvoimien koulutuskulttuurin rakentumista. Keskeisenä tavoitteena tutkimuksessa oli määritellä koulutuskulttuurin käsite, sekä kuvata eri henkilöstöryhmiin kuuluvien näkemyksiä koulutuskulttuurista. Tutkimuksen empiirinen aineisto kerättiin kyselyllä, joka suunnattiin kouluttajille ja varusmiesjohtajille. Kyselyn teemana oli koulutuskulttuurin sekä varusmieskoulutuksen kehittäminen. Tutkimuksessa tuli ilmi, että kantahenkilökunta koki toimintaympäristön jatkuvan muutoksen seurauksena tarvetta täydennyskoulutukselle, johon ei ole kyetty vastaamaan. Tutkimus osoitti myös, että perinteinen kouluttajakeskeinen koulutusmalli ei vastaa kaikkiin tulevaisuuden haasteisiin. Koulutuskulttuurin kehittymistä hidastavia tekijöitä olivat mm. koulutusnormisto ja perinteiset ajattelu- ja toimintamallit. Kouluttajien nykyaikaiset käsitykset kouluttamiseen liittyvistä asioista nähtiin luovan hyvän perustan koulutuskulttuurin kehittämiseksi. (Halonen 2007.)

Hyytinen on vuonna 2010 pro gradussaan Helsingin Yliopistossa tutkinut John Biggsin esittämän konstruktiivin linjakkuus-mallin keskeisiä ulottuvuuksia ja teorian taustalla vaikuttavia perusolettamuksia. Hyytinen toi tuloksissa esiin konstruktiivisen linjakkuuden malliin liittyvän jännitteen, joka muodostuu opiskelijan toiminnan ensisijaisuuden ja opettajan toiminnan välille oppimiseen liittyen. Biggsin mallin vahvuudeksi Hyytinen esittää opetuksen nostamisen oppimisteoreettisen tarkastelun rinnalle. Biggsin mallissa konstruktivismi ei viittaa filosofiseen

¹ JOKO-koulutus on yleisesti käytössä oleva lyhenne johtaja- ja kouluttajakoulutuksesta.

konstruktivismiin, sillä tekstissään Biggs esittää realismiin pohjautuvia näkemyksiä tiedon ja tietämisen vertailtavuudesta. (Hyytinen 2010.)

Pänkäläinen on vuonna 2011 kandidatin tutkielmassaan tutkinut varusmiesjohtajien kokemuksia kouluttajakoulutuksesta ja peruskoulutuskauden kouluttajatehtävistä. Tutkimuksen tarkoituksena on ollut selvittää varusmiesjohtajia haastatteleamalla, miten varusmiesjohtajien aliupseerikurssilla saama koulutus vastaa niitä koulutustehtäviä, joita he peruskoulutuskaudella kohtaavat. Tutkimuksen tuloksissa tuli esiin, että ryhmänjohtajat ovat motivoituneita kouluttajatehtäviinsä ja tuntevat vastuuta alaistensa oppimistuloksista. Suurimmiksi haasteiksi ryhmänjohtajat kokivat koulutettavien tasoerot, koulutettavien yksilöllisen huomioimisen, ehdottomat aikavaatimukset sekä oman roolinsa ristiriitaisuuden. Kouluttajakoulutukseen liittyen ryhmänjohtajat kaipasivat lisää käytännön harjoittelua sekä palautetta. (Pänkäläinen 2011.)

Ohtonen on pro gradu tutkielmassaan vuonna 2013 tutkinut palveluksessa olevien ryhmänjohtajien kokemuksia kouluttajakoulutuksesta, sekä sen vaikutuksesta heidän kouluttajataitoihinsa. Tutkimus suoritettiin laadullisena tutkimuksena, jossa haastateltiin neljää ryhmänjohtajaa Suomenlinnan rannikkorykmentistä. Tutkimuksen tuloksissa ryhmänjohtajien oppimiskäsityksen voidaan nähdä kuvastavan konstruktivistisen oppimiskäsityksen piirteitä. Ryhmänjohtajat kuitenkin kokivat kantahenkilökunnan ja heidän välisen vuorovaikutuksensa vähäiseksi. Ryhmänjohtajien näkemyksen mukaan oppiminen tapahtui parhaiten todellisissa tilanteissa ja ympäristöissä itse tekemällä. (Ohtonen 2013.)

Kankare on vuonna 2015 pro gradu-tutkielmassaan tutkinut varusmiesten johtaja- ja kouluttajakoulutuksen kehittämistä Porin prikaatin perusyksiköissä johtajakaudella. Tutkimus on suoritettu tarkastelemalla varusmiesjohtajien loppupalautteen tuloksia JOKO-koulutukseen liittyen sekä keräämällä kantahenkilökunnalta kyselyllä näkemyksiä JOKO-koulutukseen liittyen. Tutkimuksen tuloksissa kouluttajakoulutukseen liittyen tuli esiin, että varusmiesjohtajien koulutussuoritusten tuntimäärät jäivät usein vajaiksi, sillä kouluttajat eivät uskalla antaa varusmiesjohtajille riittävästi vastuuta. Useimmiten kantahenkilökunta kouluttaa uudet asiat. (Kankare 2015.)

Soininen on vuonna 2015 pro gradu-tutkielmassaan tutkinut nuorten kouluttajien kokemuksia varusmiesten johtaja- ja kouluttajakoulutuksesta Uudenmaan prikaatissa. Tutkimuksessa haastateltiin seitsemää kouluttajaa kahdesta eri perusyksiköstä Uudenmaan prikaatissa. Tutkimuksen tuloksissa tuli esiin, että kouluttajat kokevat olevansa ensi sijassa valmentajia, kouluttajia

ja kasvattajia. Kouluttajat kokevat osaavansa JOKO-koulutuksen normiston mukaiset tavoitteet huonosti, mutta kuvailevat kuitenkin omat tavoitteensa JOKO-koulutukseen liittyen hyvin normiston henkisesti. Johtopäätöksinä tulosten pohjalta Soininen esittää, että nykyinen kouluttaja-kaarti on omaksunut JOKO-koulutuksen periaatteet ja noudattavat niitä jopa tiedostamattomalla tasolla. (Soininen 2015.)

Juup on vuonna 2016 tutkinut pro gradussaan kotiutuneiden varusmiesjohtajien käsityksiä heille annetusta johtaja- ja kouluttajakoulutuksesta. Tutkimuksessaan Juup lähestyi aihepiiriä JOKO-koulutuksesta annettujen normien ja ohjeistusten sekä konstruktivistisen oppimisteorian kautta. Tutkimuksessa haastateltiin kuutta Suomenlahden meripuolustusalueen kotitutunutta varusmiesjohtajaa. Tutkimuksen tuloksissa varusmiesjohtajat pitivät hyvänä, että heidät otettiin mukaan koulutuksen suunnitteluun ja toteuttamiseen. Varusmiesjohtajien kehittyminen johtajana ja kouluttajana oli todennäköisesti tiedostamatonta, sillä niihin liittyviä kehityskeskusteluja ei ollut käyty riittävästi. Johtajakaudelle asetettuja tavoitteita varusmiesjohtajat eivät mieltäneet selkeiksi tai niitä ei ollut tuotu riittävän painokkaasti esille. (Juup 2016.)

3 OPPIMINEN, OPETUS JA KOULUTUS

3.1 Ihminen ja oppiminen

Koulutuksen keskeisimmiksi käsitteiksi voidaan nähdä ihmiskäsitys sekä oppimiskäsitys, sillä näiden kautta on loogista lähteä tarkastelemaan sitä, mitä opetus on. Ilman käsitystä siitä, miten ihminen oppii, on haastavaa tarkastella opetuksenkaan olemusta. Oppimiskäsityksen taas voidaan nähdä pohjaavan ihmiskäsitykseen. Miten ihminen oppii, riippuu siitä, millainen olento ihminen on.

Ihminen on aktiivinen, tavoite- ja palautehakuinen sekä tietoa itsestään ja ympäristöstään etsivä olento. Ihminen on perusluonteeltaan utelias ja luo syntymästään saakka käsitystä ympäröivästä maailmasta sekä itsestään kokemansa, havainnoimansa ja tuntemansa perusteella. Tätä ilmiötä, jossa ymmärrys sekä itsestä että ympäröivästä todellisuudesta laajenee ja päivittyy, voidaan kutsua oppimiseksi. (Rauste-Von Wright, Wright & Soini 2003, 50.) Oppiminen lienee yksi luontaisimpia toimintoja ihmiselle tai eläimelle, sillä ilman oppimista selviytyminen ylipäättään hengissä lienee, ellei mahdotonta, niin ainakin haastavaa. Kyky oppia voidaan nähdä suurena valintatekijänä biologisessa evoluutiossa (Rauste-Von Wright ym. 2003, 82–83). Uusikylä ja Atjonen (2005, 21) esittävät (ks. Yrjönsuuri & Yrjönsuuri 1994), että on tärkeää erotella toisistaan käsitteet oppiminen ja opiskelu, sillä ihminen oppii jatkuvasti tiedostamattaan, kun taas opiskelua ohjaa tietoinen tarkoitus oppia jotain.

3.2 Opetus ja koulutus

Puolustusvoimissa käytetään yleisesti kaikkeen opettamiseen liittyvissä asioissa useimmiten käsitettä koulutus. Kouluttajan opas määrittää sotilaskoulutuksen tavoitteeksi opettaa ja harjaannuttaa yksilöä sekä joukkoa kriisien ja sodan varalle. Toisaalta sotilaskoulutuksen tavoitteena on myös yksilöiden fyysisen, psyykkisen, eettisen ja sosiaalisen toimintakyvyn kehittäminen. (KOULOPAS 2007, 12.) Toiskallio (2002, 20–21) määrittelee opettamisen tavoitteelliseksi toiminnaksi, jossa ohjataan tietojen ja taitojen oppimista. Koulutus taas on kasvatuksen ja opetuksen kokonaisjärjestelmä, johon kuuluu aina ja välttämättä opetusta ja kasvatusta. Toiskallio näkee suomalaisessa sotilaskulttuurissa koulutus-käsitettä käytettävän liian epämääräisesti ja kokee tärkeäksi palauttaa opettamisen ja kasvatuksen käsitteet käyttöön.

Koulutus voidaan nähdä kokonaisuutena, jolle on asetettu selkeät tavoitteet. Opetus taas nähdään työkaluna, jolla oppiminen ohjataan koulutukselle asetettujen tavoitteiden suuntaan. Puolustusvoimien ulkopuolella koulutuksesta puhuttaessa viitataan usein oppikokonaisuuteen tai yleistävään käsitteeseen, kuten toisen asteen koulutukseen tai korkeakoulutukseen. Käytännön tasolla esimerkiksi peruskoulujen ja lukioiden luokkaopetuksessa ei puhuta koulutuksesta vaan opettamisesta ja oppimisesta. Tältä pohjalta varusmiehelle saattaa olla hämmäntävää varusmiespalveluksen alussa puolustusvoimissa yleinen tapa käyttää kouluttamis-termiä opetuksen sijaan.

Yläkoulun teknisen työn tunneilla opettaja on tuskin puhunut pylväsporakoneen käytön kouluttamisesta oppilaille, kun taas puolustusvoimissa alokkaille koulutetaan toimistokäyttäytyminen, rynnäkkökiväärin tähtäimien siirrot ja kaikki vastaavat yksinkertaisimmatkin asiat. Tämän esimerkin voidaan nähdä kuvastavan Toiskallion (2002, 20–21) huolta koulutus käsitteen liian epämääräisestä käytöstä puolustusvoimissa. Mistä syystä puolustusvoimissa tulisi käyttää muusta yhteiskunnasta eriäviä pedagogisia käsitteitä, joilla on kuitenkin yhteneviä tai identtisiä merkityksiä varusmiehille heidän aiemman oppimis- ja koulutushistoriansa perusteella? Etenkin, kun konstruktivistisessa oppimiskäsityksessä tiedon nähdään rakentuvan jo olemassa olevan tiedon päälle ja linkittyvän aiemmin koettuun, havaittuun ja opittuun.

Koulutuksen tutkimuksessa on ollut perinteisesti käytössä kolme tasoa: koulutuksen järjestelmän ja hallinnan taso, didaktiikan taso ja oppisaavutusten evaluoinnin ja kontrollin taso. Tämän lisäksi on oppimis- ja opetusprosessi ihmisen toimintana ja näiden toimintaprosessien säätely, joka on perinteisessä koulutuksen tutkimuksessa jäänyt vähemmälle huomiolle. Yhtenä syynä tähän vähäiseen huomioon Rauste-Von Wright ym. esittävät sen, että oppimis-opetusprosessia on perinteisesti pidetty ongelmattomana. Oppimis-opetusprosessin onnistumisen on nähty riippuvan paljolti opettajan sekä opiskelijan perityistä valmiuksista. Asiaan on myös liittynyt vahvasti perinteinen näkemys oppimisesta tiedonsiirtona opettajalta oppilaalle. Tätä perinteistä oppimiskäsitystä on noussut haastamaan konstruktivismi, jossa keskeisenä ideana on, että tieto ei siirry opettajalta oppilaalle, vaan oppija rakentaa sen itse. (Rauste-Von Wright ym. 2003, 17–20.)

John Biggsin (1999, 27) konstruktivisen linjakkuuden mallin voidaan nähdä tältä pohjalta käsittelevän koulutuksen didaktista tasoa, oppisaavutusten evaluoinnin ja kontrollin tasoa sekä oppimis-opetusprosessin tasoa. Kyseisessä mallissa termi konstruktivistinen viittaa konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen oppimis-opetusprosessin tasolla ja linjakkuus kolmen koulutuksen tason (didaktinen, oppisaavutusten evaluointi ja kontrolli sekä oppimis-opetusprosessi) yhteensovittamiseen, yhteisiin tavoitteisiin. Voidaan kuvitella, kuinka hämmäntävää on opiskelijan kannalta, jos opetussuunnitelmassa ja käytännön opetuksessa ilmoitetut oppimistavoitteet eivät ole samansuuntaisia tai opiskelussa ei arvioida niitä asioita, jotka ilmoitetaan opintojen keskeisimmiksi sisällöiksi. Linjakkuudessa voidaan nähdä pitkälti olevan kyse siitä, että näillä kolmella eri koulutuksen tasolla käytettävä dialogi sekä toiminta sovitetaan yhteen. Keskeisimpänä voidaan nähdä se, että opiskelija ymmärtää, miten opiskelun eri osakokonaisuudet auttavat häntä saavuttamaan opiskelulle asetetut tavoitteet.

Oppimis- ja opetusprosessiin ihmisten toimintana liittyvät vahvasti oppimisteoriat kuten konstruktivismi ja realismi. Nämä oppimisteoriat eroavat toisistaan ontologisilta ja epistemologisilta perusolettamuksiltaan. Konstruktivismissa oppija nähdään tiedon rakentajana ja luojana, ja niistä syntyneitä ajatuskonstruktioita ei arvioida sen perusteella, kuinka hyvin ne vastaavat todellisuutta. Sen sijaan todellisuus määrittyy ajatusrakennelmien pohjalta. Realismissa tavoitteena on tuoda oppija opetuksen kautta mahdollisimman lähelle muuttumatonta, ajatusmaailmasta riippumatonta todellisuutta. Klassinen länsimainen koulutusjärjestelmä on perustunut pitkälti realistisen oppimiskäsityksen pohjalle. (Puolimatka 2002, 13, 17.)

Ensimmäisen maailmansodan jälkeen oppimisen tutkimuksen valtasuuntaukseksi nousi behaviorismi, joka pyrki luomaan yksinkertaisen ja kaiken kattavan teorian ihmisen käyttäytymisestä. Eläinten ja ihmisten nähtiin noudattavan samoja oppimisen peruseriaatteita. Monimutkaiset kokonaisuudet voidaan purkaa pienempiin osiin ja oppiminen rakentaa tätä kautta. (Rauste-Von Wright ym. 2003, 148–149.) Behaviorismissa oppimisen katsotaan olevan reaktiota ulkoapäin tulevaan ärsykkeeseen. Ärsykkeen ja reaktion ketjuista muodostuu kokonaisuus, jota säätelee vahvistaminen, joka taas perustuu tarpeen tyydyttämiseen. Opeteltava asia on jaettu pieniin osiin, joista muodostetaan esimerkiksi lyhyt kuvaus aiheesta sekä kysymys, joka toimii ärsykkeenä. Oppilaan vastaus kysymykseen on reaktio, jota seuraa välitön palaute. Behaviorismi on opettajajohtoinen malli, jossa oppiaine on jaettu helposti ymmärrettäviin pieniin kokonaisuuksiin, jotka jokainen rakentuvat aiemmin opitun sisällön päälle. (Puolimatka 2002, 84.)

Rauste-Von Wright ym. (2003, 149) esittävät behaviorismin perushyveiksi yksinkertaisuuden ja selkeyden. Puolimatka (2002, 84–85) katsoo behaviorismin tavoittavan yhden tärkeän oppimisen ulottuvuuden asteittain etenevällä ja vaihe vaiheelta oppilaan tieto-taitoja sekä motivaatiota rakentavalla mallilla. Tästä huolimatta Puolimatka näkee behaviorismin pitkälle vietyinä yksinkertaistuksena, joka on riittämätön oppimisen monimutkaisten prosessien kuvaamiseen.

3.2.1 Konstruktivismi ja opetus

Konstruktivismista puhuttaessa on hyvä erottaa filosofinen ontologinen konstruktivismi sekä konstruktivismi tieto- ja oppimisteorianä. Ontologisessa konstruktivismissa oletetaan, että todellisuuden luonne on ihmisen itsensä luoma ajatusrakennelma eli jokainen ihminen luo omaa todellisuuttaan. Puolimatkan (2002, 79) mukaan ontologisen konstruktivismin suurin ongelma on, että se vaikuttaa olevan ristiriidassa kokemusmaailmamme kanssa. Maailman koostumus ei riipu siitä, minkälaisia käsityksiä ihminen siitä muodostaa. Tämän näkökulman voidaan nähdä kuvastavan klassista realismia, eli todellisuuden luonne on muuttumaton ja erillinen riippumatta ihmisen käsityksestä siitä.

Perustavanlaatuisena erona konstruktivismissa oppimistapahtuman ja tiedon kannalta on juuri se, että oppija itse rakentaa käsityksensä opittavasta asiasta sen sijaan, että tieto siirrettäisiin opettajan toimesta tai ulkoisesta lähteestä opiskelijan ymmärrykseen. Olettaessa taustaoletukseksi realismi ja oppimisteoriaksi konstruktionismi päästään tilanteeseen, jossa ihmiset ovat luoneet todellisuudessa esiintyvistä ilmiöistä erilaisia ajatusrakennelmia. Jotkin näistä ajatusrakennelmista ovat lähempänä ilmiön todellista luonnetta kuin toiset. Realistisen oppimiskäsityksen mukaisesti ihmisellä, jonka käsitys on kauempana ilmiön todellisesta luonteesta kuin lähellä sitä, puuttuu tietoa, joka siirtämällä taikka opettamalla hänelle siirtää ymmärryksen asteittain lähemmäs todellisuutta. Konstruktivismin näkökulmasta ongelma on siinä, että ihminen ei ole itse kyennyt luomaan oikeansuuntaista käsitystä ilmiöstä.

The constructivist model raises an important question, 'If individuals construct their own knowledge, how can groups of people appear to share common knowledge?' The key to answering this question is remembering that knowledge must 'fit' reality. Construction is a process in which knowledge is both built and continually tested. Individuals are not free to construct any knowledge, their knowledge must be viable, it must 'work'. (Bodner 1986.)

Konstruktivismi oppimisteoriana käsittelee opiskelijan toimintaa, oppimista. Kuitenkin kokemuksiemme kautta olemme havainneet, että myös opetus, opettajan ja opiskelijan vuorovaikutus, vaikuttaa vahvasti opetustuloksiin. Didaktiikan näkökulmasta oppilaiden omatoimisuuden ja oppimisen vastavuoroisuuden korostaminen ei sinänsä vähennä tarvetta opettamiselle. Konstruktivismi luo edellytyksiä opettamiselle, mutta ei poista tarvetta opettajalle. (Uusikylä & Atjonen 2005, 20.)

Laajenevan oppimisteoriakäsityksen voidaan nähdä toisaalta tekevän opettamisen ja opettajan toiminnan entistä tarpeellisemmaksi ja haastavammaksi. On opettajan vastuulla ohjata opiskelijat opetussisältöjen keskeisimpien käsitteiden luo ja edesauttaa ymmärryksen syntymistä näistä käsitteistä. Opettajan tulisi keskittyä opettamaan oppilaille opiskelutaitoja. Näihin asioihin verrattuna perinteinen käsitys opettamisesta tiedonsiirtona vaikuttaa mukavan helpolta ja yksinkertaiselta lähestymistavalta.

Opettajan tehtävänä on arvioida, minkä verran vastuuta oppilaille voi antaa. On monia tietoja ja taitoja, jotka on viisainta opettaa oppilaille opettajan johdolla. Opettajan tehtävänä on myös esittää opetettavista asioista yksinkertainen tietoperusta, jonka pohjalle oppilaat voivat rakentaa syvällisemmän käsityksen asiasta. Opettajan rooliin kuuluu myös vastuu opettamisesta, mitä ei voida pitää samana kuin vastuuta oppilaiden oppimisesta. (Uusikylä & Atjonen 2005, 20–21). Konstruktivismin näkökulmasta tämä olisi mahdotonta, sillä oppiminen on opiskelijälähtöistä toimintaa, ja vastuu oppimisesta on näin ollen viimekädessä aina opiskelijalla. Opettajan vastuulla on kuitenkin edesauttaa ja ohjata tätä oppimista mahdollisimman pitkälle.

Laajassa merkityksessä kaikki kouluelämän tilanteet kouluruokailua ja välitunteja myöten kuuluvat opetuksen piiriin, vaikka yleensä opetuksella tarkoitetaan vain oppitunneilla annettavaa opetusta. (Uusikylä & Atjonen 2005, 21.)

Tässä lainauksessa voidaan nähdä yhteneväisyyksiä puolustusvoimien koulutuskulttuuriin, jossa opetuksen mielletään tapahtuvan muodollisissa koulutustapahtumissa. On huomattavaa, että koulutus ja opetus eivät rajoitu näihin muodollisiin tapahtumiin ja koulutusta tapahtuu jatkuvasti. Ratkaisevaa linjakkaan oppimisen kannalta onkin, kuinka paljon kantahenkilökunta ja varusmieskouluttajat tiedostavat ja panostavat tähän muodollisten koulutustapahtumien ulkopuoliseen toimintaan. Liiallinen itseohjautuvuuteen luottaminen oudossa toimintaympäristössä saattaa luoda oppimisvaikeuksia ohjauksen puuttuessa.

Uusikylä & Atjonen esittävät (ks. Jussila 1999, 31–43), että opettaja ei voi jäädä ainoastaan oppimisympäristöjen ja visioiden luojaksi. Jussila ihmettelee, miksi aktiivisuutta ja itseohjautuvuutta pitäisi korostaa, kun nämä asiat ovat itsestäänselvyyksiä kasvatustieteisiin ja didaktiikkaan perehtyneille. Huomattavan tärkeäksi Jussila näkee, ettei oppilasta jätetä yksin arvojen sekasorron ja informaatiokaaoksen keskelle. ”*Kaikkea ei voi eikä kannata konstruoida itse alusta alkaen. Siihen ihmiselämä on liian lyhyt.*” (Uusikylä & Atjonen 2005, 25). Toisaalta Rauste-Von Wright ym. (2003, 62) esittävät opiskelijan konstruoivan oman tietonsa olipa opetusmenetelmä mikä tahansa. Tähän voidaan nähdä liittyvän yleisin väärinymmärrys konstruktivismin suhteen, missä konstruktivismi nähdään pedagogisena teoriana eikä teoriana oppimisesta.

Puolimatka (2002, 14) toteaa, että vaikka eri oppimiskäsitykset ja opetusmallit ovat keskenään ristiriidassa, niitä voidaan käyttää toistensa täydentämiseen. Tämän lienee moni käytännön koulutustyötä tehnyt huomannut työssään. Yksinkertaisiin yksilöntaitojen opetteluun ja harjoitteluun soveltuu monesti behavioristinen opetustyyli. Toisaalta tilanteisiin, joissa oma ajattelu ja uuden oppiminen on välttämätöntä, kuten varusmiesjohtajille koulutettava nopea tilanteenarvio ja päätös, liiallinen yksinkertaistaminen ja valmiisiin malleihin nojautuminen ei välttämättä tuota parasta mahdollista lopputulosta.

3.2.2 Opetuksen kolme tasoa

Opettamisesta on olemassa kolme yleistä näkökulmaa, jotka käsittelevät sitä tasoa, millä opettaminen tapahtuu. Biggsin ja Tangin (2007, 15) mukaan useimmat opettajat käyvät itsereflektion kautta läpi nämä kolme eri näkökulmaa opettamiseen luontaisesti opettajanuransa aikana.

Taso 1: Millainen opiskelija on?

Opettajat, jotka toimivat tasolla yksi, keskittyvät oppilaiden välisiin tasoeroihin ja selittävät hyvät sekä huonot oppimistulokset viitaten oppilaiden erilaisiin valmiuksiin ja kykyihin omaksumaa tietoa. Monet aloittelevat opettajat keskittyvät toimimaan tällä tasolla. Opettaminen nähdään yleensä tiedonsiirtona opettajalta oppilaille ja kurssien arvostelu keinona erotella hyvät oppilaat huonoista. Opetussuunnitelma nähdään listana asioita, jotka opettajan on käytävä läpi. Asioiden läpikäynnin aikana hyvät oppilaat omaksuvat tai selvittävät omatoimisesti tarvittavat tiedot, kun taas huonot oppilaat eivät tähän kykene. Tämän näkökulman voidaan nähdä ilmentävän osaltaan opettajan itsetunnon ja kokemuksen puutetta, sillä opettaja ei ole vielä valmis tarkastelemaan omaa opetustoimintaansa kriittisesti ja yhdistämään huonoja oppimistuloksia

siitä johtuvaksi. Toisaalta myös kokeneet opettajat saattavat ”palata” tälle tasolle esimerkiksi työuupumuksesta johtuen, jolloin heidän työmotivaationsa ei enää riitä opettamiseen paneutumiseen. (Biggs & Tang 2007, 15–17.)

Taso 2: Millainen opettaja on?

Tasolla kaksi toimiessaan opettaja näkee oppimistuloksien johtuvan opettajan toiminnasta eikä niinkään siitä, millainen opiskelija on. Oppiminen nähdään edelleen tiedon siirtämisenä, mutta tätä tietoa ei nähdä enää pelkästään informaationa, vaan myös käsityksinä ja ymmärryksenä. Tämän tason opetukselle voidaan nähdä ongelmaksi liiallisen opettajakeskeisyyden ja edelleen samantyyllisen arvottavan näkökulman kuin tason yksi opettamiselle; opetustulokset riippuvat siitä kuinka hyvä opettaja on. Myönteisiksi puoliksi tason kaksi opettamisessa voidaan nähdä opettajan ymmärrys siitä, että asioita voidaan opettaa ja lähestyä monella eri tavalla sekä pyrkimys oman opetustoiminnan kehittämiseen. Toisaalta opettaminen voidaan nähdä eräänlaisena ”temppukokoelmana” ja huonot oppimistulokset johtuvan väärästä opetusmenetelmästä. Väärät opetusmenetelmät voivat olla suuri selittävä tekijä huonoihin oppimistuloksiin, mutta kokonaisuuden kannalta ne eivät ole kattava selitys. (Biggs & Tang 2007, 17–18.)

Taso 3: Mitä opiskelija tekee?

Tasolla kolme keskitytään siihen, mitä opiskelija tekee ja miten opetus vaikuttaa siihen. Tällä tasolla käsiteltäessä opetusta ei ole mahdollista vedota opiskelijan tai opettajan heikkoihin valmiuksiin oppimistuloksia tarkasteltaessa. Korkeatasoinen opetus vaatii opettajalta erinomaisia opetustaitoja ja opetusmenetelmien soveltamista, mutta niistä ei ole mitään hyötyä, jos opiskelijassa ei synny tavoitteiden suuntaista oppimista. Tällä tasolla opettajalle tulee olla selvää, mitä oppimistavoitteiden mukainen ymmärryksen ilmentäminen tarkoittaa käytännössä, ja miten opetusmenetelmillä voi ohjata opiskelijoita tämän suuntaisen ymmärryksen luomiseen. Aluksi opettajan on määritettävä oppimistavoitteet, joista tulee ilmetä, minkä tasoista ymmärrystä opiskelijan tulisi saavuttaa ja miten opiskelijan tulisi tätä ymmärrystä ilmentää. Opetuksen linjakkuuden kannalta on äärimmäisen tärkeää, että oppimistavoitteet ovat oikeansuuntaiset. Toiseksi opettajan tulee määrittää, mitä opiskelijoiden on tehtävä saavuttaakseen nämä tavoitteet ja suunniteltava opetusmenetelmät sen mukaisiksi. Kolmanneksi opettajan on luotava arviointimenetelmät, eli miten määritellä, kuinka hyvin opiskelijat ovat näihin tavoitteisiin päässeet. Opetus- ja oppimistoiminnan keskiössä on se, mitä oppilas tekee. (Biggs & Tang 2007, 19.)

4 KONSTRUKTIIVINEN LINJAKKUUS

Konstruktiivinen linjakkuus on australialaisen akateemikko John Biggsin (1999) kehittämä yliopistopedagoginen malli, jota hän kuvaili alkujaan teoksessaan ”Teaching for Quality Learning at University”. Sen ensimmäinen painos julkaistiin vuonna 1999. Tästä kirjasta on myöhemmin julkaistu useita päivitettyjä versioita ja vuoden 2007 versiosta eteenpäin kirjan teossa on ollut mukana myös Catherine Tang.

4.1 Konstruktiivinen linjakkuus ja linjakas opetus

Vaikka konstruktiivisen linjakkuuden mallia sovelletaan Suomessakin laajasti yliopistoissa, ei teorian taustaolettamuksia käsittelevää suomalaista tutkimusta ole juuri tehty. Heidi Hyytinen (2010) on käsitellyt Biggsin konstruktiivisen linjakkuuden peruskäsitteitä vuonna 2010 Helsingin yliopiston käyttäytymistieteiden laitoksella tekemässään pro gradu-tutkielmassa. Hyytinen mainitsee tutkielmassaan, että Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirjassa (Lindblom-Ylänne & Nevgi 2002, 239) constructive alignment -termi on suomennettu linjakkaaksi opetuksi. Tämä on kuitenkin Hyytisen mukaan lyhennelmä alkuperäisestä constructive alignment-termistä ja merkitykseltään osin moniselitteinen. Tästä johtuen myös tässä tekstissä käytetään termiä konstruktiivinen linjakkuus.

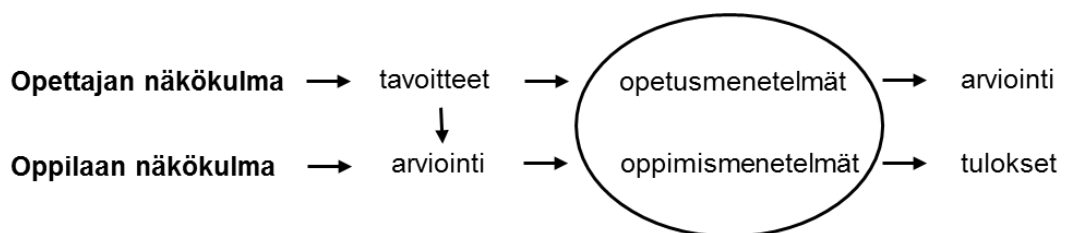
Konstruktiivinen linjakkuus -termissä konstruktiivisuus tarkoittaa mallin pohjaavan konstruktiiviseen oppimiskäsitykseen, josta löytyy monta eri tulkintaa. Yhteistä näille tulkinnoille ja konstruktivismin suuntauksille on kuitenkin se, että kaikissa oppiminen on oppijakeskeistä, opiskelijan synnyttämää toimintaa. Oppiminen rakentuu sen pohjalle, mitä oppija tekee. Konstruktivismin Biggs valitsi mallinsa taustateoriaksi, koska se painottaa oppijan toimintaa tiedon rakentamisessa. Se puolestaan ohjaa sitä, millaisia opetusmenetelmiä ja lähestymistapaa opettajan tulisi soveltaa opettamisessaan. (Biggs 2014, 9.)

Linjakkuus-termillä Biggs (1999, 25–26) tarkoittaa opetuksen osatekijöiden linjakkuutta. Opetuksen osatekijöiksi Biggs mainitsee oppilaan, opettajan, opetussuunnitelman, opetusmenetelmät, arviointikäytännöt, oppimistuloksien raportointikäytännöt, opettajan ja oppilaan välisen ilmapiirin sekä institutionaalisen ilmapiirin. Näiden osatekijöiden välillä tulisi vallita tasapaino ja niiden tulisi kaikkien osaltaan ohjata samaan suuntaan, oppimistavoitteiden mukaisen oppi-

misen syntymiseen oppijassa. Linjakkuuden puuttuminen opetuksen osatekijöiden väliltä ilmenee Biggsin (1999, 25) mukaan epäjohdonmukaisuutena opetuksessa, tyydyttämättöminä odotuksina ja käytäntöinä, jotka ovat ristiriidassa puheidemme kanssa.

Konstruktivisen linjakkuuden mallissa oppimistavoitteet eli se, mitä opiskelijoiden tulee oppia ja miten heidän tulee ilmentää osaamisensa eli oppimisen tulokset, tuodaan selkeästi esiin opettajan toimesta ennen varsinaisen opetuksen alkamista. Varsinainen opettajan suunnittelema ja johtama opetus on suunniteltu sitouttamaan opiskelijat oppimistoimintaan ja tehtäviin, jotka parhaalla mahdollisella tavalla ohjaavat opiskelijat oppimistavoitteisiin. Arvioitavat suoritukset on suunniteltu mahdollistamaan selkeä palaute siitä, millä tasolla edellä mainitut oppimistavoitteet on saavutettu. (Biggs 2014, 5–6.)

Samanlaista opetusmallia sovelletaan jokapäiväisessä arkielämän oppimisessa. Esimerkiksi äiti, joka opettaa lapsensa solmimaan kengännauhansa keskittyy vain tähän lopputulokseen, ja ohjaa lapsensa tekemään tarvittavat liikkeet nauhoilla solmun aikaansaamiseksi kunnes lapsi osaa solmia itsenäisesti omat kengännauhansa. Samalla tavalla autokoulun oppilas oppii ajamalla autoa, kunnes saavuttaa riittävän ennalta määritetyn taitotason. Molemmissa esimerkeissä tavoiteltu lopputulos on samanaikaisesti oppimistavoite, opetusmenetelmä sekä arviointiperuste oppimistuloksille. Tämä lähestymistapa opetukseen on oppijakeskeinen, sillä opetuksen tavoitteena on opiskelijan oppimistavoite ja se, kuinka opiskelija saadaan parhaiten sitoutettua tämän tavoitteen saavuttamiseen. (Biggs 2014, 6.)



Kuvio 1. Tavoitteiden ja arvioinnin suhde. (Biggs 2003, 141.)

Kuviossa yksi nähdään konstruktivisen linjakkuuden mukainen opetus hahmoteltuna sekä opettajan että oppilaan näkökulmasta. Opetuksen alussa tuodaan selkeästi esille kurssin opetus-tavoite (objectives) ja oppimistavoitteet (ILOs: Intended learning outcomes) sekä tavat, joilla näihin tavoitteisiin pääsemistä arvioidaan. Oppilaan näkökulmassa juuri nämä arvioitavat suoritukset painottuvat ja oppimistoiminnot tähtäävät arvioitavissa suorituksissa pärjäämiseen.

Tästä syystä oppimistavoitteet ja oppimisen arvioinnin on oltava linjassa keskenään, sillä muuten on vaarana, että opiskelijat eivät tarkalleen tiedosta, mitä heidän tulisi oppia. He voivat mahdollisesti suunnata opiskelunsa myös väärään suuntaan.

4.2 Opetuksen osatekijät

Linjakkuuden keskeisimmiksi käsitteiksi eli opetuksen osatekijöiksi Biggs (2003, 26) on esittänyt seuraavat:

Opetussuunnitelma sekä tavoitteet

Yksittäisellä opettajalla on harvoin mahdollisuutta vaikuttaa opetussuunnitelman sisältöön, mutta opettajan päätettävissä on se, miten hän opetussuunnitelmaa toteuttaa. Opetussuunnitelma toimii raameina, jonka sisällä opettaja toimii. Oppimiselle asetetut tavoitteet Biggs (2011, 113) on jakanut kolmeen tasoon: institutionaalinen taso, opetusohjelma-taso ja kurssitaso. Institutionaalinen taso kuvaa sitä, mitä tietystä koulusta valmistuneen henkilön tulisi osata. Opetusohjelma-taso puolestaan kuvaa sitä, mitä kyseisen opetusohjelman suoritettuaan opiskelijan tulisi osata. Kurssitaso sen sijaan kuvaa sitä, mitä kyseessä olevan kurssin suoritettuaan opiskelijan tulisi osata.

Opetusmenetelmät

Biggs (2003, 141) käyttää tekstissään opetusmenetelmästä termiä *teaching and learning activity* (TLA), joka koostuu opettajan puolelta opetustoiminnasta (*teaching activities*) ja opiskelijan oppimistoiminnasta (*learning activities*). Opetusmenetelmät (TLAt) Biggs (2003, 81–82) jakaa kolmeen erilaiseen: opettajaohjattuihin, vertaisohjattuihin ja itseohjattuihin. Opetusmenetelmät itsessään ovat samanarvoisia ja opettajan on päätettävä, mikä menetelmä sopii parhaiten mihinkin tavoitteeseen.

Arviointikäytännöt

Linjakkaasti toteutetussa koulutuksessa arvioinnin tarkoituksena on kertoa millä tasolla opiskelija on saavuttanut oppimiselle asetetut tavoitteet. Keskeisintä arvioinnissa Biggsin (2003, 165) mukaan on se, ettei opiskelijoita verrata keskenään, vaan oppimista verrataan opetukselle ja oppimiselle asetettuihin tavoitteisiin. Tästä Biggs käyttää termiä *criterion referenced assessment* (CRA). Oppimista arvioidaan asetettujen tavoitteiden kriteerien pohjalta. Kuviossa 1 voidaan nähdä Biggsin esiin tuoma käsitys arvioinnin ohjaavasta vaikutuksesta oppimiseen.

Ilmapiiri

Ilmapiiri kuvastaa opettajan ja opiskelijoiden välistä opetus ja työskentelyilmapiiriä. Ilmapiirin vaikutus oppimisen kannalta voi olla edistävä tai heikentävä. Opettaja vaikuttaa ilmapiiriin syntymiseen omalla suhtautumisellaan opetettavaan aiheeseen sekä valitsemillaan opetustavoilla ja menetelmillä (Biggs 2003, 26). Myös tavoitteet sekä arviointimenetelmät vaikuttavat ilmapiiriin.

Institutionaalinen ilmapiiri

Institutionaalinen ilmapiiri tarkoittaa organisaatiossa vallitsevaa työskentely, koulutus ja oppimiskulttuuria. Institutionaaliselle ilmapiirille on ominaista se, ettei yksittäinen opettaja kykene juuri vaikuttamaan siihen (Biggs 1999, 26). Konstruktivistista linjakkuutta tulisi Biggsin (2014, 10) mukaan soveltaa myös institutionaalisella tasolla.

5 KOULUTTAJAKOULUTUS PUOLUSTUSVOIMOISSA

Puolustusvoimien johtaja -ja kouluttajakoulutusta määrittää Pääesikunnan henkilöstöosaston vuonna 2010 julkaisema ohje VARUSMIESTEN JOHTAJA- JA KOULUTTAJAKOULUTUS (HF1539/7.12.2009). Kyseisen asiakirjan liitteessä yksi on esitelty johtaja- ja kouluttajakoulutuksen opetussuunnitelma.

Johtaja- ja kouluttajakoulutusohjelman päämääränä on, että johtajat pystyvät aloittamaan omatoimisesti kertausharjoituksissa sekä poikkeusoloissa oman joukkonsa kouluttamisen ja johtamisen. (HF1539 2009, 3.)

Kouluttajakoulutuksen tavoitteena on, että johtaja osaa kehittää joukkonsa toiminta- ja suorituskyvyn joukon tehtävän edellyttämälle tasolle. Johtaja- ja kouluttajakoulutuksen kasvatustavoitteena on kannustaa koulutettavia jatkuvaan itsensä ja oman toimintakykynsä kehittämiseen syväjohtamisen mallin mukaisesti. (HF1539 2009, 3.)

Johtaja- ja kouluttajakoulutuksen tavoite, jossa johtajat pystyvät aloittamaan omatoimisesti kertausharjoituksissa sekä poikkeusoloissa oman joukkonsa kouluttamisen ja johtamisen, voidaan nähdä selkeäksi toiminnalliseksi tavoitteeksi. Se myös kuvaa osittain vaadittavaa ymmärryksen tasoa tavoiteltavaan tietoon ja taitoon liittyen (omatoimisesti). Kuitenkin HF1593:ssa kouluttajakoulutuksen tavoitteeksi on esitetty myös koulutettavan sodanajan joukkojen toiminta- ja suorituskyvyn kehittäminen tehtävän edellyttämälle tasolle. Jotta voimme ymmärtää paremmin tämän tavoitteen, on määriteltävä toiminta ja suorituskyvyn käsitteet tarkemmin.

Toimintakyky käsitetään yksilölliseksi ominaisuudeksi, joka muodostuu neljästä eri osakokonaisuudesta: fyysinen, psyykinen, eettinen ja sosiaalinen toimintakyky. Toimintakyky on kokonaisvaltaista valmiutta toimia tilanteenmukaisesti ja luovasti muuttuvissa ja vastuullisissa tehtävissä. (KOULOPAS 2007, 13.) Toisin sanoen, mitä parempi henkilön toimintakyky on, sitä paremmin hän kykenee selviytymään ja suoriutumaan muuttuvissa, epävarmoissa, epäselvissä ja haastavissa tilanteissa.

Suorituskyvyn käsite taas liittyy joukon ominaisuuteen, joka muodostuu siihen kuuluvien yksilöiden toimintakyvyistä (KOULOPAS 2007, 13). Joukko voi kuitenkin koostua toimintakykyisistä yksilöistä, mutta silti omata alhaisen suorituskyvyn esimerkiksi koulutuksen puutteen vuoksi. Joukon suorituskykyä voidaan mitata arvioimalla, miten hyvin se kykenee sille suunniteltuihin ja käskettyihin tehtäviin (KOULOPAS 2007, 14).

Varusmiesten johtaja- ja kouluttajakoulutus muodostaa 30 opintopisteen laajuisen kokonaisuuden, joka suoritetaan aliupseerikurssilta johtajakaudelle. Kuten kuviossa 2 on esitetty, kouluttajakoulutukseen tästä opetussuunnitelmasta voidaan laskea kuuluvan 18 opintopistettä, kun selkeästi vain johtamiseen keskittyvät sisällöt jätetään huomioimatta. On myös huomattava, että yhdeksän opintopistettä kahdeksastatoista sisältää koulutustaidon harjoittelua käytännössä, joten koulutustaidon perusteiden ja teoreettisten opintojen laajuus on yhdeksän opintopistettä.

Varusmiesten johtaja- ja kouluttajakoulutuksen taustalla vaikuttaa konstruktivistinen oppimiskäsitys (Nissinen 2003, 51). Konstruktivismissa tärkeintä ei ole täsmällinen asiasisältöjen hallinta vaan oppijan jatkuva itsensä kehittäminen ja sisäinen reflektio. Oppija itse rakentaa ymmärryksensä ympäröivästä maailmasta. Koulutettavien kehittyminen perustuu heidän omaan toimintaansa sekä henkilökohtaiseen haluunsa kehittyä sekä oppia. On tärkeää, että koulutettavat ymmärtävät oppijan keskeisen roolin oppimisen kannalta.

KOULUTTAMISEEN LIITTYVÄT KOULUTUSKAUDET JA OPINTOJAKSOT	OP / H
AUK 1	
1.1 JOHTAMISEN- JA KOULUTTAMISEN PERUSTEET	1 (30)
AUK 2 + RU-KURSSI	
1.3 KOULUTUSTAIDON PERUSKURSSI	1,5 (36)
1.4 JOHTAMIS- JA KOULUTUSTAIDON HARJOITTELU	2 (56)
JOHTAJAKAUSI	
1.5 KOULUTUSTAIDON JATKOKURSSI 1	1 (26)
1.6 KOULUTUSTAIDON JATKOKURSSI 2A JA 2B	1 (26)
1.7 KOULUTUSTAIDON JATKOKURSSI 3	1 (26)
1.8 KOULUTUSTAIDON HARJOITTELU	9 (240)
1.9 TIIMITYÖSKENTELY	1,5 (40)
YHTEENSÄ	18 (480)

Kuvio 2. Kouluttajakoulutukseen liittyvät opintojaksot. (HF1539, Liite 1)

Johtaja- ja kouluttajakoulutuksen opetussuunnitelmassa (HF1539, Liite 1) on tuotu ilmi kunkin opintojakson laajuus, oppimistavoitteet sekä kerrottu yleisesti opintojakson toteutustapa sekä laadittavat oppimistehtävät. Osajaksoihin on myös liitetty taulukko, jossa on esitetty opetukseen käytettävä aika, materiaali sekä opetusmenetelmä. Oppimistavoitteiden ilmaisussa on käytetty puolustusvoimissa yleisesti käytössä olevaa ymmärrystä ja taitoa kuvaavaa hierarkiaa eli tavoitetaksonomiaa: tuntee, osaa ja hallitsee.

5.1 Tavoitetaksonomiasta

Kunhan koulutettavat ymmärtävät tavoitetaksonomian sisällön, voidaan sen eduksi nähdä se, että taksonomia asettaa selkeästi oppimistavoitteet eräänlaiseen tärkeysjärjestykseen ja koulutettavat kykenevät suuntaamaan huomionsa koulutuksen oleellisiin sisältöihin (osaa- ja hallitsee-tasot). Tavoitetaksonomian heikkoudeksi voidaan nähdä konstruktiivisen linjakkuuden mallin näkökulmasta ajoittain yksittäisen tavoitteen heikko kuvaus siitä, mitä kyseisen tavoitteen saavutettuaan koulutettavan tulisi pystyä tekemään. Esimerkiksi ”Tuntee oppimisen, opettamisen ja kouluttamisen perusteet” on melkoista sanahelinää, eikä loppupeleissä avaa kovinkaan selkeästi sitä, mitä koulutettavan olisi kyettävä tekemään tai tuottamaan, kun on tämän tavoitteen saavuttanut. Osittain tähän tavoitteen heikkoon kuvailuvoimaan voi olla syynä behavioristinen näkökulma, jossa opetustavoite asetetaan opettajan toimesta nimenomaan opetustoiminnan tavoitteeksi eikä oppijoiden oppimistavoitteeksi. (Halonen 2007, 118.) Nykyään korostetaan opiskelijan oppimistavoitteita, ja ne ovat erittäin tärkeä osa oppimisprosessia (Lindblom-Ylänne & Nevgi 2009, 142).

Tavoitetaksonomian tuntee-taso tarkoittaa kouluttajan oppaan (2007, 17) mukaan seuraavaa: ”Yksilö tai joukko tunnistaa asian ja kykenee tekemään yksinkertaisia tietoja ja taitoja vaativan suorituksen”. Tätä on opintojakson oppituntimateriaalissa avattu muotoon ”Opiskelija tunnistaa oppimisen käsitteenä ja kykenee käsittelemään omia oppimistapojaan.” Edelleen vaikka tavoitetta on avattu enemmän, eivät verbit ”tunnistaa” tai ”käsitellä” anna parasta mahdollista selvyyttä oppimistavoitteesta. Selkeämpi ilmaisu kurssin tai oppitunnin oppimistavoitteeksi voisi olla seuraavanlainen: ”Opiskelija osaa kertoa, mitä oppiminen hänen näkökulmastaan on, sekä tuoda tämän esiin kuvailemalla omia oppimiskokemuksiaan.” Yleisenä sääntönä voitaisiin pitää sitä, ettei oppimistavoitetta tarvitse selventää tai avata juuri toimintaa sisältävien verbien osalta, vaan oppimistavoitteen tulisi olla selkeä sellaisenaan. Myöskin se, että jälkimmäisen kaltaisesta oppimistavoitteesta on mahdollista muodostaa suoraan esimerkiksi essee-mallinen oppimistehtävä selventää sekä oppimistavoitteiden että opetuksen linjakkuutta. On huomattava myös se,

ettei tavoitteiden selkeä kuvaaminen useinkaan vaadi määrällisesti enempää tekstiä kuin niiden huono kuvaaminen, ja onkin vältettävä myös paisuttamasta tavoitteiden tekstimassallista sisältöä. Lisäksi tämän selkeän tavoitteenilmauksen tulisi ilmetä joka tasolla opetusta ja koulutusta runkoasiakirjoista lähtien aina yksittäisen oppitunnin tasalle.

Siinä missä puolustusvoimien koulutuksessa on käytössä tavoitetaksonomia, on Biggs kehittänyt oman taksonomiansa, jossa ymmärtäminen on jaettu viiteen laadultaan erilaiseen tasoon (Biggs 2003, 39–40). Tämä malli tunnetaan SOLO-taksonomiana, joka tulee englannin kielen sanoista *Structure of the Observed Learning Outcome*, jotka Lindblom-Ylänne ja Nevgi (2009, 142) ovat suomentaneet *havaittujen oppimistulosten rakenteeksi*. SOLO-taksonomian voidaan nähdä kuvastavan opiskelijakeskeistä näkökulmaa oppimiseen. Opettajan miettiessä oppimistavoitteita siitä näkökulmasta, miten opiskelijan tulisi saavuttamaansa ymmärrystä osoittaa, voidaan tämän pohdinnan itsessään nähdä määrittelevän osaltaan valmiiksi jo opetus- sekä arviointimenetelmät. Esimerkiksi Maanpuolustuskorkeakoulun ohjeen opinnäytetöiden arvioinnista ja arvostelusta (HL629, LIITE 1) voidaan nähdä hyödyntävän SOLO-taksonomian viittä eri tasoa opinnäytteiden eri osa-alueiden arvioinnissa.

5.2 Kouluttamiseen liittyvät opintojaksot

Johtamisen ja kouluttamisen perusteet -opintojaksolla (1 OP) aliupseerikurssin oppilaille esitetään johtaja- ja kouluttajakoulutusohjelman rakenne sekä ne johtamis- ja oppimisteoreettiset perusteet, mihin kyseinen ohjelma perustuu. Opintojakson tavoitteet ovat: *koulutettavat tuntevat johtajakoulutusohjelman tavoitteet, tuntevat sotilaan toimintakyvyn kehittämisen perusteet, tuntevat oppimisen, opettamisen ja kouluttamisen perusteet, tuntevat syväjohtamisen perusteet sekä osaavat laatia koulutuskortin ja toteuttaa yksinkertaisen koulutustapahtuman* (HF1539 2009, LIITE 1.3).

Kouluttamisen osalta tavoitteet ovat kunnianhimoiset ottaen huomioon opintojakson laajuuden, joka on 1 opintopiste eli 30 tuntia. Kouluttajakoulutuksen kannalta oleellisia sisältöjä opintojaksolla ovat toimintakyvyn kehittämisen perusteet, oppimisen, opettamisen ja kouluttamisen perusteet sekä koulutuskortin ja yksinkertaisen koulutustapahtuman toteuttaminen. Toisaalta puhtaasti pedagogisesta näkökulmasta eli koulutustaidon kannalta voidaan nähdä toimintakyvyn kehittämisen perusteet vähemmän oleelliseksi. Tavoitteeksi mainitaan myös ”tuntevat johtajakoulutusohjelman tavoitteet”, millä kuitenkin opintojakson sisältöä tarkastellessa voidaan tulkita tarkoitettavan johtaja- ja kouluttajakoulutusohjelman tavoitteita.

Koulutustaidon peruskurssin (1,5 OP) tavoitteet ovat seuraavat: *Koulutettavat tuntevat joukon kouluttamisen ja opettamisen perusteet, tuntevat liikuntaharjoituksen toteutuksen perusteet, osaavat suunnitella ja johtaa yksinkertaisen koulutustapahtuman sekä osaavat laatia harjoitussuunnitelman* (HF1539 2009, LIITE 1.3). Opetussuunnitelmassa kuvataan esimerkki koulutustaidon peruskurssin toteutuksesta, jossa käytetään monipuolisesti erilaisia opetusmenetelmiä. Kurssin keskiössä on käytännön koulutustapahtuman valmistelu sekä toteutus. Kurssiin kuuluu kouluttajan johtama esimerkkikoulutus jossa tulisi käyttää monipuolisesti tarkoituksenmukaisia opetusmenetelmiä. Esimerkkikoulutuksen on tarkoitus olla opetustapahtuma opetusmenetelmistä sekä koulutustaidosta, vaikka opetussuunnitelmassa suositellaan aiheen olevan joku oppilaille aiemmin tuntematon, esimerkiksi erikoisase tai uusi taistelutekniikka.

Kurssin oppilaat valmistelevat ryhmissä koulutustapahtumat, jotka niiden ollessa valmiita toteutetaan kurssille. Jokaisen koulutustapahtuman jälkeen pidetään palautekeskustelu, johon osallistuvat kouluttaja ja oppilaat. Tämän pohjalta oppilaat kehittävät harjoitussuunnitelmaansa sekä päivittävät kehityssuunnitelmaansa, jonka he ovat aloittaneet Johtamisen ja kouluttamisen perusteet -opintojaksolla.

Koulutustaidon peruskurssilla käytetään niin kouluttajajohdettuja, vertaisjohdettuja kuin itsejohdettuja opetusmenetelmiä. Kouluttaja johtaa esimerkkikoulutustapahtuman, vertaisharjoitukset valmistellaan ryhmissä, mutta toteutetaan kuitenkin oppilaan johtamana sellaisille, jotka eivät ole olleet kyseistä aihetta valmistelemassa. Lisäksi kurssin lopussa päivitetään omatoimisesti harjoitussuunnitelma sekä kehityssuunnitelma. Tavoitteena on myös, että oppilaiden tekemät harjoitussuunnitelmat hyödynnetään esimerkiksi tulevan peruskoulutuskauden koulutuksessa. (HF1539 2009, LIITE 1.3.)

Johtamis- ja koulutustaidon harjoittelu -opintojakso (2 OP) toteutetaan aliupseerikurssin aikana ja sen tavoitteet ovat seuraavat: *Oppilaat harjaantuvat johtajina ja kouluttajina käytännön harjoitteiden kautta, osaavat hyödyntää palautetta itsensä kehittämisessä sekä osaavat antaa palautetta*. Koulutusjaksoon kuuluu jokaista oppilasta kohden vähintään yksi koulutussuoritus. Jokaisen koulutustapahtuman yhteydessä järjestetään palautetilaisuus, joilla oppilaita opetetaan käyttämään palautetta itsensä kehittämisen välineenä. Opintojakso on tarkoitus järjestää muun koulutuksen ohessa, esimerkiksi ampumakoulutukseen tai taistelukoulutukseen liittyen. (HF1539 2009, LIITE 1.4.)

Koulutustaidon jatkokurssi 1 (1 OP) järjestetään ryhmänjohtajille ennen peruskoulutuskauden alkua ja sen tarkoituksena on opettaa ja harjaannuttaa ryhmänjohtajia ase- ja ampumakoulutuksen sekä taistelukoulutuksen aiheissa, joita peruskoulutuskaudella käsitellään. Kurssin sisältö on koulutustaidon osalta pitkälti harjaannuttava, sillä varsinaisia uusia pedagogisia sisältöjä sillä ei tuoda esiin. (HF1539 2009, LIITE 1.5.)

Koulutustaidon jatkokurssi 2A & 2B (1 OP /kurssi) ovat vaihtoehtoisia eli perusyksikkö voi itse päättää, kumman se toteuttaa. Kurssi 2A käsittelee ryhmänjohtajien osalta taisteluammunnan toimihenkilötehtävissä toimimista sekä kokelaiden osalta yksinkertaisen taisteluammunnan johtamista. Kurssi 2B käsittelee taisteluvälineiden koulutusta. (HF1539 2009, LIITE 1.6.) Koulutustaidon jatkokurssin 3 (1 OP) sisältönä on johtaa liikuntaharjoitus omalle joukolleen kullakin koulutuskaudella. Kurssin tarkoituksena on harjaannuttaa johtajia oman joukkonsa toimintakyvyn perusteiden ymmärtämisessä sekä kehittämisessä. (HF1539 2009, LIITE 1.7.)

Yhteistä koulutustaidon jatkokursseille numerosta riippumatta on se, ettei uusia varsinaisia koulutustaidollisia (pedagogisia) sisältöjä tuoda niillä esiin, vaan ne liittyvät jonkin taisteluvälineen tai kovapanosammuntojen erityispiirteiden huomioon ottamiseen koulutuksessa. Osaltaan ne väistämättä harjaannuttavat ja kehittävät varusmiesten koulutusnäkemystä ja taitoja sekä ohjaavat varusmiesjohtajia kouluttajakoulutuksen yleisten tavoitteiden suuntaan. Kuten johtaja- ja kouluttajakoulutuksen opetussuunnitelmassa on tuotu ilmi, vaihtelee näiden kurssien sekä koko ohjelman toteutus jokaisen joukkoyksikön ja perusyksikön erikoispiirteiden mukaan.

Koulutustaidon harjoitteluun (9 OP) kuuluvat koulutustapahtumat, jotka ovat varusmiesjohtajien johtajakaudella suunnittelemlia sekä toteuttamia. Suuri osa koulutustapahtumista sijoittuu peruskoulutus- ja erikoiskoulutuskaudelle. Jokaiseen koulutussuoritukseen sisältyy palautekeskustelu, johon kuuluu kouluttajan arvio sekä varusmiesjohtajan itsearvio koulutuksesta. Vertais- sekä alaisarviota voidaan käyttää harkinnan mukaan. (HF1539 2009, LIITE 1.8.)

5.3 Puolustusvoimien koulutuskulttuuri ja kouluttajakoulutus

Puhuttaessa puolustusvoimien koulutuskulttuurista tarkoitetaan sitä, miten puolustusvoimissa esiintyvät arvot, normit, koulutusnormisto, perinteet, uskomukset sekä johtamis- ja organisatiokulttuuri muodostavat kokonaisuuden, joka ohjaa koulutuksen toteutumista käytännössä toimintakulttuurina. Koulutuskulttuurin viitekehyksessä organisaatio nähdään siitä näkökulmasta,

miten se vaikuttaa kouluttajien toimintaan, koulutustapahtumiin ja oppimiseen. Toimintakulttuuriin nähdään sisältyvän Kouluttajien ja varusmiesten ihmis-, tieto- ja oppimiskäsitykset, toimintakyky sekä joukon suorituskyvyn käsitteet. (Halonen 2007, 154–155.)

Pekka Halonen (2007, 116) esittää väitöskirjassaan, että kouluttajien on tiedostettava nykyistä paremmin ihmis-, oppimis- ja tietokäsityksen vaikutus opetus- ja koulutustoimintaan ja sitä kautta puolustusvoimien koulutuskulttuuriin. Koulutuskulttuurin nähdään siis rakentuvan kouluttajien ihmis-, tieto- ja oppimiskäsitysten mukaiseksi. Se, millaisina oppijoina ja ihmisinä kouluttajat pitävät varusmiehiä, vaikuttaa suorasti siihen, miten he alkavat asioita varusmiehille opettamaan ja kouluttamaan. Puolustusvoimissa monet tiedot ja sisällöt annetaan tai ymmärretään valmiina totuuksina, joita on turha kyseenalaistaa. Puolustusvoimien koulutuskulttuurissa voidaan nähdä tunnusmerkkejä suorituspainotteisesta pedagogiikasta, jossa oppimiskäsitykseen liittyy ulkoinen motivaatio, opettajakeskeisyys ja tiedonsiirto. (Halonen 2007, 116.)

Puolustusvoimien koulutuskulttuurin voi nähdä kuvastavan konstruktiivisen linjakuuden näkökulmasta institutionaalista ilmapiiriä, joka on yksi linjakkuuden keskeisiä käsitteitä (Biggs 2003, 26). Biggs & Tang (2011, 295) esittävät, että mikäli halutaan soveltaa konstruktiivista linjakkuutta institutionaalisella tasolla, on valittava kahdesta vaihtoehdosta. Opettajien käsityksiä opettamisesta voidaan muuttaa koulutuksen avulla ennen mallin käyttöönottoa, jotta opettajat eivät palaisi vanhoihin kaavoihinsa. Toisaalta malli voidaan ottaa johdon määräyksellä käyttöön, joka vuorostaan pakottaa opettajat muuttamaan käyttäytymistään ja käsityksiään. Puolustusvoimissa voidaan nähdä sovelletun jälkimmäistä toimintatapaa esimerkiksi JOKO-koulutusohjelman uudistamisessa ja syväjohtamisen käyttöön ottamisessa.

5.4 Konstruktiivinen linjakkuus ja kouluttajakoulutus

Tarkasteltaessa kouluttajakoulutuksen tavoitteita institutionaalisella tasolla, on johtaja- ja kouluttajakoulutuksen päämäärä ”johtajat pystyvät aloittamaan omatoimisesti kertausharjoituksissa sekä poikkeusoloissa oman joukkonsa kouluttamisen ja johtamisen...” helposti ymmärrettävä ja sinällään itsensä selittävä. Toisaalta voidaan pohtia, tuodaanko tätä päämäärää riittävän selkeästi koulutusohjelman alussa sekä sen aikana esille. Tämä päämäärä voidaan nähdä konstruktiivisen linjakuuden näkökulmasta opetusohjelmaston tavoitteena.

Kun jatketaan konstruktiiivisen linjakkuuden näkökulmasta kouluttajakoulutuksen tavoitteiden tarkastelua, voidaan opintojaksojen tavoitteet nähdä kurssitason tavoitteina sekä osajaksojen ja oppituntien tavoitteet oppimistavoitteina. Tavoitteiden sanamuodoista on huomattava, että kouluttajakoulutuksessa käytetään opintojaksotasolla puolustusvoimien tavoitetaksonomian mukaisia tuntee, osaa ja hallitsee -termejä, mutta koko ohjelman päämäärä on ilmaistu vapaamuotoisesti.

Ongelmana tavoitetaksonomiaan sidotuissa ilmoitetuissa tavoitteissa voidaan nähdä konstruktiiivisen linjakkuuden näkökulmasta niiden ympäröivä epäselvyys. Monesta tavoitteesta on vaikeaa määritellä, mitä sen saavutettuaan olisi kyettävä tekemään tai tuottamaan. Monella tasolla opetusta tehdään turhaa työtä, jos oppimistavoitteet on tarpeellista erikseen avata opiskelijoille. Opetuksen toteutusta helpottaa, mikäli tavoitteet on muotoiltu valmiiksi ymmärrettävään muotoon.

Kouluttajan oppaassa (2007, 18) on tuotu esiin, että koulutuksessa on tärkeintä se, mitä koulutettavat oppivat, eikä niinkään koulutuksen ulkoiset puitteet tai näytävyyys. Tämän voidaan nähdä kuvaavan kouluttajakoulutuksen teorian konstruktivistisia juuria, sekä Biggsin (2003, 24) esille tuomaa kolmatta opetuksen tasoa (mitä oppija tekee). On kuitenkin eri asia, kuinka tämän Kouluttajan oppaan tuoman periaatteen jälkeen tätä sovelletaan koulutustapahtumissa sekä kouluttajakoulutuksessa.

Liian usein koulutussuorituksen arviointilomakkeita lukiessa ja jopa sanallista palautetta annettaessa keskitytään juuri siihen, mitä kouluttaja teki väärin. Jos palaute kantahenkilökunnalta varusmieskouluttajalle keskittyy siihen, mitä varusmieskouluttaja teki väärin, voidaan kuvitella, mihin varusmieskouluttaja helposti vetoaa ”syyksi” koulutuksen heikkoon laatuun. Jos mietitään koulutussuorituksen arviointilomaketta, hallitsee kyseistä lomaketta jokaiselle koulutuksen osatekijälle annettava numeraalinen arvio yhdestä viiteen. Sanalliselle arviolle on jätetty niukasti tilaa lomakkeen alareunaan. Numeraalisen arvion antaminen koulutussuorituksesta voi pahimmillaan estää palautteesta kehittymistä varusmiehillä, sillä he saattavat kokevat numeraalisen arvion olevan juuri arvio heistä henkilökohtaisesti kouluttajana, eikä niinkään kyseisen koulutustapahtuman arvio. On myös kyseenalaista kerätä kaikkien osapuolten arvio koulutustapahtumasta samalla lomakkeella. Jos alaisilta kerätään jonkinlainen arvio, saattaisi arvion heidän henkilökohtaisesta oppimisestaan ja toiminnastaan olla hyödyllisempi kouluttajan kehittymisen ja koulutettavan oppimisen kannalta kuin koulutussuorituksen arviointi.

Konstrukttiivisen linjakkuuden näkökulmasta arvioinnin tulisi kertoa miten oppimistavoite saavutettiin ja millä tasolla (Biggs 2003, 165). Jos varusmiesjohtajalle annetaan tehtäväksi kouluttaa konekiväärin kenttäpurku kouluttajan tarkentamalla määreillä, miten koulutussuorituksen arviointilomakkeen pelkkä numeraalinen arvio vastaa tätä opetustavoitetta? Kyseisessä tapauksessa kouluttajan antamat ohjeet ja vaatimukset koulutuksesta ovat ne, jonka perusteella palaute koulutustapahtumasta tulisi käsitellä. Kaikkien koulutustapahtumien keskiössä tulisi olla se, millä tasolla koulutettava joukko saavutti oppimistavoitteensa. Tähän viitaten voidaan käsitellä opetuksen osatekijöitä, eli miksi tavoitteisiin päästiin tai ei päästy.

Kouluttajakoulutuksessa puolet opintosuunnitelman sisällöstä muodostuu käytännön harjoittelusta (HF1539, Liite 1). Kouluttamisen teoriaa käsitellään niukasti kahdella opintojaksolla. Ilman sitä, että kantahenkilökunnan kouluttajakoulutuksesta vastaavat henkilöt jatkuvasti tuovat esiin ja havainnollistavat opetussuunnitelmassa olevia kouluttajakoulutuksen tavoitteita, saattaa oppiminen suuntautua ”ohi” tavoitteesta.

Puolustusvoimien koulutuskulttuuri on hyvin suorituskeskeistä (Halonen 2007, 116), ja monesti riittäväksi tasoksi koulutukselle katsotaan se, että asiat käydään läpi. Tällä tasolla toimituksessa ei ole mitään takeita siitä, että koulutettavissa tapahtuisi minkäänlaista oppimista. Toisaalta tämä on ymmärrettävää, sillä koulutettavien aiheiden määrä ei ole vakio. Sitä mukaan, kun uusia aiheita lisätään, harvemmin jo olemassa olevia opetussisältöjä poistetaan. Hedelmällisempää saattaisi olla nykyisen koulutuksen sisällön tarkastelu ja päivittäminen vastaamaan tämän päivän ja tulevaisuuden haasteisiin.

6 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tässä tutkimuksessa tutkittiin, miten perusyksikössä koetaan kouluttajakoulutuksen kokonaisuus. Kouluttajakoulutusta tarkasteltiin konstruktiivisen linjakkuuden keskeisten käsiteiden näkökulmasta. Konstruktiivisen linjakkuuden keskeisimmiksi käsitteiksi on tässä tutkimuksessa nähty oppimiskäsitys, opetussuunnitelma ja oppimiselle sekä opetukselle asetetut tavoitteet, arviointikäytännöt, ilmapiiri ja institutionaalinen ilmapiiri. Tutkimuksen toteuttamistavaksi valittiin laadullinen haastattelututkimus, sillä laadullinen tutkimus mahdollistaa haastateltavien näkemysten ja mielipiteiden esiin nostamisen tutkittavasta aiheesta. Tutkimuksella ei pyritä uuteen yleistävään tietoon koskien tutkittavaa aihetta, vaan syvälliseen, vanhoja ajatusmalleja kyseenalaistavaan näkökulmaan.

Tutkimuskysymykseksi muodostui seuraava: Miten varusmiesten kouluttajakoulutus koetaan perusyksikössä konstruktiivisen linjakkuuden näkökulmasta?

Tähän pyritään vastaamaan kahdella alatutkimuskysymyksellä:

1. Miten varusmiesjohtajat kokevat varusmiesten kouluttajakoulutuksen?
2. Miten kantahenkilökunta kokee varusmiesten kouluttajakoulutuksen?

Tutkimuskysymyksiin vastaamalla pyrittiin nostamaan esiin kouluttajakoulutuksen toteuttamisessa havaittuja ongelmia sekä mahdollisia kehittämiskohteita. On huomioitava, että tämän tutkimuksen tuloksia ei voida yleistää koskevan kouluttajakoulutusta laajemmalla tasolla. Valitun tutkimusotteen johdosta tulokset käsittelevät ja koittavat ymmärtää sitä, miten haastateltavat ovat kouluttajakoulutuksen kokeneet. Heidän näkemyksiensä käsittely ja ymmärtäminen tässä tutkimuksessa voi antaa uusia näkökulmia kouluttajakoulutuksen tarkasteluun tulevaisuudessa.

Aineiston keräämisellä sekä kantahenkilökunnalta että varusmiehiltä ei pyritty vastakkainaseteluun, vaan kantahenkilökunnan ja varusmiesten näkemysten vertailu tapahtui tavoitteenaan saavuttaa kokonaisvaltaisempi vastaus tutkimuskysymykseen. Konstruktiivisen linjakkuuden näkökulma tuotiin tutkimukseen haastattelurungon ja -aineiston analyysin pohjautuessa konstruktiivisen linjakkuuden keskeisiin käsitteisiin.

7 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tutkimusaineisto on kerätty haastattelemalla varusmiesjohtajia sekä kantahenkilökuntaan kuuluvia kouluttajia. Varusmiesjohtajat sekä kantahenkilökuntaan kuuluvat kouluttajat palvelivat kaikki samassa perusyksikössä Panssariprikaatissa. Sekä kantahenkilökuntaa että varusmiesjohtajia haastattelemalla pyrittiin muodostamaan tutkittavasta aiheesta eheämpi kokonaiskuva triangulaation (Tuomi & Sarajärvi 2009, 144) avulla. Kuviossa 3 on hahmoteltuna tutkimuksen toteuttamisen kokonaiskuva, jonka tavoitteena tekstin ohessa on selkeyttää tapaa, jolla tutkimus on toteutettu. Tieteelliselle tiedolle luonteenomainen piirre on se, että tutkimuksen tuloksien tulisi olla toistettavissa (Metsämuuronen 2006, 23), ja tässä luvussa on pyritty antamaan työkalut tämän testaamiseen kuvaamalla tutkimuksen toteutustapa.



Kuvio 3. Tutkimuksen toteuttaminen.

7.1 Tutkimukseen osallistujat

Tähän tutkimukseen haastateltiin viittä saman saapumiserän varusmiesjohtajaa sekä kahta kantahenkilökuntaan kuuluvaa kouluttajaa. Varusmiesjohtajia valittiin kyseisestä perusyksiköstä tasaisesti eri joukkueista ja haastateltaviin varusmiesjohtajiin lukeutui joukkueenjohtajia, ryhmänjohtajia ja ryhmänvarajohtajia. Vaunumiehistöjä tai kunnossapidon parissa palvelleita varusmiehiä ei valittu haastateltaviin, sillä he eivät osallistuneet peruskoulutuskaudella alokkaiden kouluttamiseen ja heidän palveluksensa poikkeaa myös muilta osin liiaksi kouluttajakoulutuksen opetussuunnitelmasta. Kaikki haastatellut varusmiesjohtajat olivat käytännössä suorittaneet varusmiespalveluksensa kokonaan, mikä mahdollisti koko palvelusaikaa kokonaisuutena käsittelevät kysymykset.

Kantahenkilökuntaan kuuluvista haastateltaviksi valittiin perusyksikön upseereista ne, jotka työskentelivät johtaja- ja kouluttajakoulutuksen parissa ja omasivat henkilökohtaista kiinnostusta aihetta kohtaan. Henkilöstöryhmistä juuri upseerit valittiin haastateltaviksi, koska upseereiden peruskoulutukseen kuuluvat sotilaspedagogiikan perusopinnot, joihin tutkittava aihe liittyy.

Haastateltavien rajaaminen yhteen perusyksikköön parantaa tulosten vertailukelpoisuutta, sillä varusmiehet ja kantahenkilökunta jakavat saman kokemuspäiirin kouluttajakoulutukseen liittyen. Haastateltavien lukumäärällä ei sinänsä ollut merkitystä tämän tutkimuksen tavoitteen kannalta, vaan jonkin tietynkokoisen otantaan pyrkimisen sijaan haastattelulla tavoiteltiin riittävän kuvailevia ja syvällisiä vastauksia haastattelukysymyksiin. Tuomi & Sarajärvi (2009, 85–86) esittävät laadullisessa tutkimuksessa olevan tärkeää, että haastateltava joukko omaa tietoa ja kokemusta tutkittavasta asiasta, ja haastateltava joukon valinta on harkittua ja tarkoitukseen sopivaa. Tässä tutkimuksessa ei pyritty alun alkaenkaan yleistettävään tietoon, johon kvalitatiivinen tutkimus sopii Alasuutarin (2014, 231) mukaan huonosti, vaan syvälliseen tietoon ja vanhojen ajatusmallien kyseenalaistamiseen.

7.2 Aineiston kerääminen

Varusmiesjohtajien haastattelut toteutettiin vuoden 2016 kesäkuussa samalla viikolla, jolla kyseinen saapumiserä kotiutuu. Kantahenkilökuntaan kuuluvat kouluttajat haastateltiin puolta vuotta myöhemmin. Haastattelumenetelmänä käytettiin puolistrukturoitua teemahaastattelua. Hirsjärvi & Hurme (1992, 35) esittävät (kts. Hirsjärvi 1981), että puolistrukturoitu haastattelu sopii käytettäväksi tilanteissa, joissa pyritään selvittämään heikosti tiedostettua tietoa kuten asioita, joita haastatellut eivät ole tottuneet päivittäin käsittelemään tai eivät muista tarkasti.

Haastattelurungon pääteemoina olivat konstrukttiivisen linjakkuuden keskeisimmät käsitteet: oppimiskäsitys, opetussuunnitelma ja opetukselle sekä oppimiselle asetetut tavoitteet, arvostelukäytännöt, ilmapiiri sekä institutionaalinen ilmapiiri. Pääteemoille oli laadittu runsaasti lisäkysymyksiä, joita apuna käyttäen haastateltavien näkemyksiä oli mahdollista kerätä monesta eri näkökulmasta. Kaikille haastateltaville käytettiin samaa haastattelurunkoa, pois lukien pilottihaastattelu. Pilottihaastattelu suoritettiin kesäkuussa 2016 viikkoa ennen varsinaisia haastatteluja. Pilottihaastattelun havaintojen pohjalta pääteemoille lisättiin apukysymyksiä, sekä joidenkin apukysymysten kieliasua muutettiin selkeämmiksi. Pilottihaastattelusta saatu aineisto otettiin mukaan tutkimuksen analysoitavaan aineistoon.

7.3 Aineiston analyysi

Tässä tutkimuksessa aineiston analyysimenetelmänä käytettiin teorialähtöistä sisällönanalyysia. Teorialähtöisessä sisällönanalyysissa aineiston luokittelu perustuu olemassa olevaan teoriaan (Tuomi & Sarajärvi 2009, 113), joka tässä tutkimuksessa on Biggsin konstrukttiivinen linjakkuus. Teorialähtöisessä sisällönanalyysissa analyysirunko voi olla väljä, jolloin analyysirunkoon sopimattomasta aineistosta muodostetaan analyysirunkoon uusia luokkia. Analyysirunko voi olla myös strukturoitu, jolla voidaan testata olemassa olevaa teoriaa uudessa kontekstissa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 113.) Tässä tutkimuksessa analyysirunkona käytettiin konstrukttiivisen linjakkuuden keskeisimpiä käsitteitä. Näiden alle kerätystä aineistosta muodostettiin alaluokkia, jonka avulla pyrittiin tiivistämään aineistoa.

Haastattelujen kesto vaihteli kahdestakymmenestäyhdeksästä minuutista viiteenkymmeneen-kahdeksaan minuuttiin. Keskimääräinen kesto haastattelulle oli noin neljäkymmentäviisi minuuttia. Aineisto litterointiin tekstimuotoon tavoitteena säilyttää mahdollisimman alkuperäinen muoto ilmauksille. Aineistosta poistettiin kuitenkin ylimääräiset täytesanat sekä aineistoa selkiytettiin tarvittavilta osin analyysin helpottamiseksi. Litteroitua haastatteluaineistoa kertyi 48 sivua fontilla Calibri tekstikoon ollessa 11 ja rivivälin yksi. Sanoja litteroidussa aineistossa oli yhteensä 19 849.

Aineiston analyysia jatkettiin sijoittamalla aineistosta löytyvät ilmaukset aiemmin määritettyyn analyysirunkoon. Analyysirunko muodostui teemoista, joihin toimivat konstruktivisen linjakkuuden keskeisimmät käsitteet: oppimiskäsitys, opetussuunnitelma ja opetukselle sekä oppimiselle asetetut tavoitteet, arviointikäytännöt, ilmapiiri sekä institutionaalinen ilmapiiri. Tässä vaiheessa litteroidusta aineistosta siirrettiin tekstinkäsittelyohjelmasta analyysiyksiköt valittujen teemojen alle taulukkolaskentaohjelmaan analyysin selkiyttämiseksi. Analyysiyksikkönä toimi yksittäinen ilmaus, lause tai merkityskokonaisuus.

On huomattava, että Biggsin (2003, 26) esittämiin linjakkuuden keskeisimpiin käsitteisiin on tässä tutkimuksessa lisätty (konstruktivistinen) oppimiskäsitys. Näin aineisto oli mahdollista analysoida konstruktivisen linjakkuuden näkökulmasta. Hyytinen (2010, 21) on esittänyt konstruktivisen linjakkuuden keskeisimmät käsitteet samalla tavalla.

7.4 Tulosten esittäminen

Tulokset-luku on tutkimuksen keskeinen osa, jossa tutkimuksen aineistoon pohjautuvat tulokset on esitetty tiivistä aiempaan tutkimukseen ja teoriaan verraten (Metsämuuronen 2006, 70–71). Tulokset-luvussa analysoitu aineisto on esitetty jaettuna kuuteen alalukuun, jotka ovat Oppiminen, opetus ja koulutus, Opetussuunnitelma sekä oppimiselle ja opetukselle asetetut tavoitteet, Opetusmenetelmät, Arviointikäytännöt, Ilmapiiri sekä Institutionaalinen ilmapiiri. Jokaisen alaluvun alussa on esitetty kuviolla keskeisimmät tulokset, jossa kantahenkilökunnan näkemykset on sijoitettu violetteihin ja varusmiesjohtajien näkemykset vaaleansinisiin laatikoihin. Laatikot sisältävät alkuperäisilmauksien pohjalta muodostettuja pelkistettyjä ilmauksia, joista on muodostettu alaluokka. Muodostettu alaluokka on laatikon otsikko, joka on lihavoitu. Kuvioita käyttämällä tulokset on mahdollista esittää tiivistetyssä muodossa, josta näkee nopeasti alaluvun keskeisimmän sisällön.

Kuvioiden lisäksi alalukuihin kuuluu tekstiosuus, jossa kuvioissa esitetyt tulokset on kirjoitettu auki, sekä kantahenkilökunnan ja varusmiesten näkemyksiä on vertailtu keskenään toisiaan täydentämään pyrkien. Tekstiosuudessa on käytetty alkuperäisilmauksia elävöittämään tekstiä sekä tuomaan haastateltavien oma ääni kuuluviin. Alasuutari (2009, 295) esittää, että alkupe-
räissitaatteja käyttämällä voidaan tekstiin saada vaihtelevuutta. Lainauksissa kantahenkilökunta ja varusmiehet on eritelty joko viitteellä Kh = kantahenkilökunta tai Vm = varusmiesjohtaja.

Tulokset-luvussa tuloksia on verrattu taustateoriaan sekä aiempaan tutkimukseen. Tällä on pyritty pohjaamaan tämän tutkimuksen tuottamaa tietoa aiempaan jo tiedettyyn pohjatietoon ja taustateoriaan. Uuden tiedon pohjaamisen Metsämuuronen (2006, 23) esittää olevan keskeistä tieteelliselle tiedolle.

8 TULOKSET

8.1 Oppiminen, opetus ja koulutus

Kantahenkilökunta	Varusmiesjohtajat
<p>Oppiminen on muutoksia tiedoissa, taidoissa, arvoissa ja asenteissa</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Muutokset tiedoissa, taidoissa, arvoissa ja asenteissa ▪ Valmiuksien lisääntyminen 	<p>Oppiminen on tiedon vastaanottamista</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Uusien asioiden omaksumista, ulkoa muistamista ja soveltamista. ▪ Opetetun mallin pohjalta suorituksen toistamista ▪ Tiedon siirtämistä ▪ Uusien tietojen ja taitojen saamista ▪ Tiedon välittämistä
<p>Oppiminen on tiedon rakentamista ja yhdistämistä</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Tietojen ja taitojen linkittymistä toisiinsa ▪ Uuden liittäminen aiemmin opittuun, koettuun ja havaittuun 	<p>Oppiminen on tekemistä</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Tekemällä oppimista ▪ Opetetun asian soveltamista käytäntöön ▪ Oppiminen on tekemistä
<p>Oppiminen on oppijan toimintaa</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Oppimisen ohjaamista ▪ Oppimistavoitteen määrittämistä lähtötason mukaan ▪ Itseohjautuvaa oppimista ▪ Opettaminen on oppijan ohjaamista 	<p>Opetusta annetaan massalle</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Opettamisessa ei kiinnitetä huomiota yksittäisiin oppimiskokemuksiin ▪ Opettamisessa oppiminen jää yksilön vastuulle
<p>Opettaminen on ohjaamista</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Oppimisen ohjaamista ▪ Oppimaan opettamista ▪ Oppimistavoitteen määrittämistä lähtötason mukaan ▪ Opettaminen on oppijan ohjaamista 	<p>Kouluttaminen on oppimistavoitetta kohti työntämistä</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Kouluttaminen on tavoitehakuista ▪ Kouluttaminen on oppijakeskeistä ▪ Kouluttaminen on oppimista kohti työntävää
<p>Koulutus on kokonaisvaltaista ja kontrolloitua</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Koulutus on kokonaisvaltaista opetusta ▪ Kouluttaminen on kontrolloitua ▪ Kouluttajan toimenpitein eteenpäin vietyä 	

Kuvio 4. Kantahenkilökunnan sekä varusmiesjohtajien näkemykset oppimisesta, opetuksesta ja koulutuksesta.

8.1.1 Oppimiskäsitys

Mun mielestä nimenomaan se linkittyminen on tärkeä juttu, että oppiminen sisältää sen, että tulee uusia asioita, mutta jotta se oppiminen olis tehokasta ja siitä olis hyötyä, niin kyllä se vaatii sen, että se uusi voidaan liittää johonkin eikä se jää irralliseksi yksittäiseksi asiaksi. Se liitetään aikaisemmin opittuun, koettuun ja havaittuun asiaan. (Kh)

Kuten kuviossa 4 on esitetty, tutkimukseen osallistunut kantahenkilökunta näki oppimisen pääasiassa ilmenevän muutoksina tiedoissa, taidoissa, arvoissa ja asenteissa. Osa kuvaili oppimisen olevan valmiuksien lisääntymistä, eli mitä oppimiskykyisempi ihminen on, sitä paremmat valmiudet hänellä on toimia muuttuvissa tilanteissa. Oppimisessa tärkeää nähtiin olevan tiedon linkittyminen jo olemassa olevaan tietoon eli niin sanottu tiedon rakentamisnäkökulma, jossa uusi tieto rakennetaan vanhemman päälle ja liitetään jo tiedettyyn. Tästä voidaan tulkita kantahenkilökunnan oppimiskäsityksen kuvastavan konstruktivistisen oppimiskäsityksen periaatteita.

Oppiminen on semmoista, että kun uusia asioita niin kun tulee, niin ihminen omaksuu ne, pystyy käyttämään niitä sovelletuissa tilanteissa ja muistaa ne ulkoakenties. (Vm)

Kuviosta 4 voidaan myös havaita, että varusmiesjohtajat kuvailivat oppimiskäsitystään klassisen tiedonsiirto-metaforan kaltaisesti uuden tiedon siirtämiseksi opettajan toimesta oppijan päähän. Oppimista kuvailtiin tiedon vastaanottamiseksi, asioiden ulkoa opetteluksi, valmiin toimintamallin kopioimiseksi ja toistamiseksi sekä uusien tietojen ja taitojen saamiseksi. Yhteisenä useimmille vastauksille voidaan nähdä se, että oppiminen on ulkoistettu oppijan toiminnasta ikään kuin valmiiden toimintamallien ja tietopalikoiden siirtämiseksi ja vastaanottamiseksi sen sijaan, että tietoa konstruointaisiin oppijan toimesta. Näin voidaan nähdä vastaajien oppimiskäsityksen kuvastavan klassisen realismin oppimiskäsityksen mukaista käsitystä uuden tuntemattoman tiedon siirtämisestä oppijan päähän. Toisaalta useimmat varusmiesjohtajat kuvailivat oppimisen olevan kykyä soveltaa uutta opittua tietoa käytännössä myös tilanteissa ja ympäristöissä, jotka poikkeavat harjoittelusta.

Jotkut on sellasia persoonia, että oppii kun ekan kerran kirjasta lukee ja toiset sitten taas niinku pelkästään tekemällä, että itse oon just semmonen paremmin, että ei mitään oikeen oikeestaan jää kun dialta näytetään, mutta sitten ku mennään tekemään ihan konkreettisesti niitä asioita niin sitten oppii parhaiten. (Vm)

Varusmiesjohtajat ja kantahenkilökunta näkivät käytännössä tekemisen olevan paras tapa opettaa ja oppia uusia asioita puolustusvoimien viitekehyksessä. Molemmat haastatellut osapuolet näkivät monipuolisten opetusmenetelmien edistävän oppimista. Myös Ohtosen (2013, 62) tutkimassa haastatellut ryhmänjohtajat kertoivat käytännön harjoittelu ja koulutuksien pitämisen edistäneen oppimista parhaiten.

Enemmistön haastatelluista varusmiesjohtajista ja osan kantahenkilökunnan tiedonkäsityksestä voidaan nähdä kuvastavan suorituspainotteista pedagogiikkaa, jossa tiedon luonne on staattista ja pinnallista sekä tiedon käytön osalta passiivista ja kritiikitöntä. Pekka Halonen (2007, 117) esittää väitöskirjassaan puolustusvoimien koulutuskulttuurista samansuuntaisen johtopäätöksen. Halosen mukaan puolustusvoimissa tulisi pyrkiä lähemmäs humanistis-konstruktivistista tiedonkäsitystä, jossa tieto on luonteeltaan dynaamista ja tiedon prosessointi aktiivista. Haastatellun kantahenkilökunnan tietokäsitys vastaa luonteeltaan enemmän humanistis-konstruktivistista tietokäsitystä kuin varusmiesten vastauksissaan kuvailema klassisen realismin mukainen tiedon staattisuus ja pinnallisuus.

8.1.2 Opettaminen

Opettaminen saattaa tuntua semmoiselta, että siinä on se iso massa ja yks opettaja ja ei kiinnitetä niin paljon huomiota siihen, että yksittäisiin oppimiskokemuksiin, vaan että se vaan opettaa ne asiat ja sitten yksilölle jää se oppiminen omalle vastuulle. (Vm)

Opettamista kantahenkilökunta kuvaili oppimisen ohjaamiseksi sekä oppimaan opettamiseksi. Opettamiseen kantahenkilökunnan näkemyksissä liittyi vapaampi sävy kuin koulutus-käsitteeseen. Opettamiseen kantahenkilökunnan näkemyksien mukaan liittyy tiedon lähteille ohjaaminen sekä uuden esitetyn tiedon sitominen aiemmin opetettuun sekä tulevaan tietoon. Varusmiehet kokivat opettamisen liittyvän luokkatilassa tapahtuvaan esittävään opettajajohtoiseen opetukseen. Opetuksen nähtiin opetettavan massaa, kun taas koulutus-käsitteeseen liitettiin henkilökohtainen ulottuvuus.

Kuten kuvioista 4 voidaan nähdä, opetus-käsitteeseen liittyen kantahenkilökunnan ja varusmiesten näkemyksissä ilmeni sama ero kuin oppimiskäsitteeseen liittyen. Siinä missä kantahenkilökunnan vastauksissa painottui konstruktivistinen oppijakeskeisyys, varusmiehet taas kuvailivat käsityksensä opettamisesta tiedon esittämisenä suurille oppilasryhmille. Varusmiesten näkemyksen voidaan nähdä kuvastavan klassisen realismin tiedonsiirto-käsitystä oppimisesta ja opettamisesta.

8.1.3 Kouluttaminen

Kouluttaminen on vähän semmoista, että siinä on se opettaja tai kouluttaja opettaa tai kouluttaa sen asian ja pyritään saamaan se oikein tämmöisillä havainnollistamalla ja kaikilla esimerkeillä pyritään saamaan se jokaiselle yksilölle paremmin haltuun. (Vm)

Kouluttamisen kantahenkilökunta näki olevan oppimisen ohjaamista ja erilaisten roolien ottamista koulutettavan joukon lähtötason mukaisesti. Kouluttamisen nähtiin eroavan opettamisesta siinä suhteessa, että kouluttamiseen liitettiin sekä kantahenkilökunnan että varusmiesjohdajien toimesta vahva kontrollin miellelyhtymä. Kouluttaminen nähtiin vahvemmin kontrolloituna tapahtumana kuin opettaminen ja voidaan sanoa, että kouluttaminen nähtiin kohti oppimistavoitetta työntävänä toimintana. Opettamisessa vastuu oppimisesta nähtiin jäävän enemmän oppijalle.

Kouluttaminen koettiin varusmiesten taholta myös henkilökohtaisemmaksi lähestymistavaksi opettamiseen verrattuna. Vaikka kouluttamisen yhteydessä useimmiten puhutaan koulutettava joukosta joka voi olla suuri kooltaan, nähtiin kouluttavan lähestymistavan olevan keskityneempi jokaisen yksilön oppimisen tasoon kuin opettamisen. Toiskallio (2002, 20–21) esittää opetuksen olevan tavoitteellista toimintaa jossa ohjataan tietojen ja taitojen oppimista. Kouluttaminen taas on kasvatuksen ja opetuksen kokonaisjärjestelmä, kuten esimerkiksi peruskoulutus ja ase- ja ampumakoulutus, joka sisältää sekä kasvatusta että opetusta.

Kouluttamisen käsitteen ymmärtäminen edellä kuvatuilla tavoilla voidaan nähdä liittyvän myös oppisaavutusten kontrolloinnin ja evaluoinnin tasoon. Oppisaavutusten kontrolloinnin ja evaluoinnin taso on perinteisesti keskittynyt koulutettavien suoritusten kontrolloivaan arviointiin (Rauste-Von Wright ym. 2003, 18). Puolustusvoimissa koulutusaiheet pyritään jakamaan niin, että osaamistaso kyetään määrittämään jokaisen koulutustapahtuman jälkeen. Onko koulutettava oppinut opetettavan sisällön vai ei? Tällä tavalla toimiessa koulutettavat saavat välittömän palautteen ja arvioinnin suorituksistaan, ja kouluttaja kontrolloi osaamisen tasoa omasta näkökulmastaan.

8.2 Opetussuunnitelma sekä opetukselle sekä oppimiselle asetetut tavoitteet

8.2.1 Millaista tietoa varusmiesjohtajilta vaaditaan?

Kantahenkilökunta	Varusmiesjohtajat
Ammatillista ja pedagogista osaamista <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ammatillista ja pedagogista osaamista ▪ Kouluttamistaitoa, ihmiskuvaa ja ammatillista tietoa ▪ Substanssiosaaminen sekä oppimisen osatekijät ▪ Kykyä toimia erilaisissa rooleissa ▪ Lähtötason tunnistamista ja koulutuksen suhteuttamista siihen ▪ Kouluttamisen kaava 	Ammatillinen ja pedagoginen osaaminen <ul style="list-style-type: none"> ▪ Koulutettavien lähtötason tunnistaminen ▪ Tavoitetason asettamista koulutukselle ▪ Ammatillinen osaaminen ja pedagogiset taidot ▪ Ymmärrystä siitä miten ihminen oppii ▪ Koulutuksen suunnittelua ▪ Motivointi ja inspirointikykyä ▪ Ihmistuntemus
	Oppimaan oppiminen ja joustavuus <ul style="list-style-type: none"> ▪ Palautteesta oppiminen ▪ Omana itsenään esiintymistä ▪ Soveltamiskykyä

Kuvio 5. Kantahenkilökunnan ja varusmiesjohtajien näkemykset varusmiesjohtajilta vaadittavasta tiedosta.

Kuten kuvio 5 havainnollistaa, kantahenkilökunnan ja varusmiesjohtajien näkemykset siitä, millaista tietoa varusmiesjohtajilta vaaditaan kouluttajakoulutuksen tuloksena, käsittelivät enimmäkseen ammatillista ja pedagogista osaamista. Vaikka ammatillinen osaaminen, jolla tässä yhteydessä tarkoitetaan esimerkiksi aselajiosaamista, ei sisältönsä puolesta kuulu kouluttajakoulutukseen, nähtiin sen muodostavan tärkeän osa-alueen koulutuksen sisällössä. Ammatillinen osaaminen nähtiin molemmissa haastatelluissa ryhmissä tärkeimmäksi tiedoksi, mitä varusmiesjohtajalta kouluttajakoulutukseen liittyen vaaditaan. Sekä kantahenkilökunta että varusmiesjohtajat näkivät, että ammatillinen osaaminen ja tietämys koulutettavasta asiasta olivat tärkein edellytys koulutuksen toteuttamiselle.

Mun mielestä kun se varusmiesjohtaja oppii tän kouluttamisen kaavan ja se osaa ottaa sen oppimisympäristön ja sen joukon oppimiskyvyn, tilanteen ja aikaisemman ymmärryksen huomioon ja sitten sillä on se substanssi osaaminen sillä kouluttajalla, niin se onnistuu pitämään hyvän koulutuksen. (Kh)

Kantahenkilökunta sekä varusmiesjohtajat näkivät myös, että ihmiskäsitykseen liittyvät asiat kuten ihmistuntemus ja ihmisen erilaiset oppimistavat olivat tietoa, jota vaadittiin. Molemmat haastatellut ryhmät toivat esiin myös tähän liittyen koulutettavien lähtötason tunnistamisen sekä koulutuksen suhteuttamisen tämän lähtötason mukaisesti. Kantahenkilökunta näki lähtötason määrittämiseen liittyen tärkeäksi myös kykyä varusmiesjohtajalle toimia erilaisissa rooleissa riippuen siitä, oliko koulutettava alokas vai ammattitaitoinen pioneeri. Haastatelluista varusmiesjohtajista useat kertoivat kannustamisen ja motivointitaidon olevan asia, jota heiltä vaaditaan. Kaikissa konstruktivistisissa opetusmalleissa painotetaan oppilaantuntemuksen merkitystä opettamiselle. Mitä paremmin opettaja tuntee oppilaan lähtötiedot ja taidot, sitä helpompaa on liittää uusi tieto niihin ja rakentaa vanhan päälle. (Puolimatka 2002, 242.) Ihmistuntemuksen ja lähtötason määrittämisen tuominen esiin voidaan siis nähdä kuvastavan konstruktivistista opetuskäsitystä.

Varusmiesjohtajien näkemyksissä kouluttajakoulutuksesta tuli myös esiin palautteesta oppimisen tärkeys oman kouluttamistaidon kehittämiseen liittyen sekä soveltamiskyky koulutuksen käytännön järjestelyissä. Myös kyky esiintyä omana itsenään nähtiin asiaksi, joka kouluttajakoulutuksessa vaaditaan. Tämän voi nähdä liittyvän aiemmassa luvussa mainittuun kokemukseen siitä, että kouluttaminen on henkilökohtaista. Siinä missä koulutettavat nähdään eri tavoin oppivina yksilöinä, myös kouluttaja on yksilö, jolla on omat taipumuksensa ja persoonansa, joka vaikuttaa kouluttamiseen.

*Meillekin on painotettu, ett omana itsenään olla ja tehdä se niinku omalla tyylil-
lään asioita ja se mihin oon itekkin pyrkiny. Et sillä tulee paljon parempi loppu-
tulos, kun että alat suoraan ottaan mallia tai ja suoraan kopioimaan jostain. (Vm)*

8.2.2 Opetuksen sisältö

Kantahenkilökunta	Varusmiesjohtajat
Teoriaopetuksen sitominen käytäntöön <ul style="list-style-type: none"> Teoriapohja käydään nopeasti esittäen läpi Teorian sitominen käytännön harjoituksiin kouluttajan toimesta 	Teoriaopetuksen sitominen käytäntöön <ul style="list-style-type: none"> Kouluttajakoulutuksen teoriaopetus käyty liian nopeasti läpi Kouluttajan suhtautuminen teoriaopetukseen
Kouluttajakoulutuksen käytännön haasteet <ul style="list-style-type: none"> Laadukkaiden koulutussuoritusten vähäinen määrä Kouluttajakoulutuksen opetussuunnitelma ei kaikilta osin toteuttamiskelpoinen käytännössä 	Kouluttamisessa harjaantuminen <ul style="list-style-type: none"> Enemmän harjaantumista kouluttamisessa varsinkin ennen P-kautta Kouluttajakoulutuksen vähäisyys suhteessa johtamiskoulutukseen
Koulutustapahtumien laatuun panostaminen <ul style="list-style-type: none"> Kouluttajan henkilökohtainen panostus kouluttajakoulutukseen Laadukkaat perusteet koulutuksille Ryhmänjohtajien osallistaminen ja vastuullistaminen kouluttajakoulutuksesta Koulutustapahtuman suunnitteluun panostaminen 	Kouluttajakoulutuksen jatkuvuus <ul style="list-style-type: none"> AUK:ssa kouluttajakoulutuksen oppilasharjoitusten aiheet eivät vastaa johtajakauden todellisuutta Kouluttajakoulutuksen jakautuminen tasaisemmin palvelusajalle
Kouluttajakoulutuksen jatkuvuus <ul style="list-style-type: none"> Kouluttajakoulutuksen jakautuminen tasaisemmin palvelusajalle Kouluttajakoulutus painottuu liikaa P-kaudelle 	

Kuvio 6. Kantahenkilökunnan ja varusmiesjohtajien näkemykset opetuksen sisällöistä.

Kantahenkilökunta näki teoriaopetuksen ongelmallisena, jos kouluttamiseen liittyvät taustateoria oppitunnit käydään läpi kertaluontoisesti ja ohimennen sitomatta niitä käytäntöön. Myös täysin kouluttajavetoinen esittävä opetustapa teoriaoppitunteihin liittyen nähtiin huonona opetusmenetelmänä. Varusmiesjohtajien näkemyksissä teoriaopetus kouluttamiseen liittyen oli käyty liian nopeasti läpi ja oppituntia pitävä kouluttaja ei vaikuttanut pitävän asiaa tärkeänä.

Mutta just se koulutustaidon kurssi, mikä oli AUK:ssa, niin se oli just se mikä jäi vähän lyhyeksi, ja sit kun huomasi että siinä tuli kiire, niin se oli semmosta dia-show pyörimään, luki sen nopeesti läpi ja painoi entteriä ja seuraava dia ja katto et ”tässä ei oo mitään hirveen oleellista”, seuraava. (Vm)

Kantahenkilökunta näki kouluttajakoulutuksen käytännön haasteina varusmiesjohtajien osalta vähäisen laadukkaiden opetustapahtumien määrän. Osittain tätä selittää yksikön linjaus, jossa kaikki uudet asiat varusmiehille kouluttaa ensimmäisellä kerralla kantahenkilökunnan jäsen. Näin toimiessa varusmiesjohtajille jäävät koulutusaiheiksi useimmiten kertaavat koulutukset tai todella yksinkertaiset asiat kuten lippaan täyttäminen ym. Näin toimiessa varusmiesjohtajille jää harvoja mahdollisuuksia suunnitella, toteuttaa ja saada palautetta riittävän haastavasta kokonaisvaltaisesta koulutusaiheesta. Myös kouluttajakoulutuksen opetussuunnitelman toteuttamiselle nähtiin käytännön haasteita, jotka aiheutuivat pataljoonan koulutusrytmin ja aliupseerikurssin toteuttamisen yhteensovittamisesta.

Varusmiesten mukaan kouluttamisessa harjaantumista tapahtui liian vähän ennen peruskoulutuskautta, mikä ilmenee kuviossa 6. Koulutustaidon jatkokurssin toteutusta kritisoitiin puuduttavaksi, jossa kahtena väliviikkona ennen uusien alokkaiden palvelukseen astumista pataljoonan uudet ryhmänjohtajat johtivat peruskoulutuskauden koulutuksia toisilleen. Osa varusmiesjohtajista koki, että koulutuksessa harjaantumista tapahtui liian vähän ylipäättään, sillä kantahenkilökunta pyrki kouluttamaan uudet asiat alokkaille sekä pioneereille. Osa varusmiesjohtajista myös koki kouluttajakoulutuksen määrän vähäiseksi suhteessa johtajakoulutukseen aliupseerikurssin aikana.

Kantahenkilökunta näki tärkeäksi opetuksen laatuun vaikuttavaksi tekijäksi kantahenkilökunnan henkilökohtaisen panostuksen ja kiinnostuksen opetettavaa asiaa kohtaan. Lisäksi nähtiin tärkeäksi panostaa koulutuksen suunnittelun ja valmistelun opettamiseen, sekä laadukkaiden perusteiden antamiseen varusmiesjohtajille tai oppilaille heidän vastuulleen tulevista koulutustapahtumista. Varusmiesjohtajien osallistaminen kouluttajakoulutuksen ja vastuullistaminen koulutuksesta nähtiin myös tärkeäksi.

Ryhmänjohtajien osallistaminen ja vastuun ottaminen siitä kouluttajakoulutuksesta, vähemmän kouluttajakeskeistä työskentelyä. Muuten mun mielestä sisällöltä, että keskitytään siihen harjoituksen perusrakenteeseen tai harjoituksen suunnitteluun ja annetaan perusteet siitä, mitä siellä oppimisen taustalla on, erilaiset oppimiskäsitykset ja oppimistavat. (Kh)

Kuviosta 6 nähdään, kuinka kouluttajakoulutuksen jatkuvuuden kannalta sekä kantahenkilökunta että varusmiehet näkivät, että kouluttajakoulutuksesta muodostuisi selkeämpi kokonaisuus, mikäli se jakautuisi tasaisemmin palvelusajalle. Kantahenkilökunta koki, että kouluttajakoulutus keskittyy liialti peruskoulutuskaudelle, jossa on runsaasti varusmiesjohtajien johtamia koulutussuorituksia. Tätä näkemystä tuki osaltaan erään varusmiesjohtajan kokemus siitä, että peruskoulutuskauden jälkeen kouluttajat eivät enää palauttaneet varusmiesjohtajien johtamista koulutussuorituksista koulutussuorituksen arviointilomaketta, vaan palaute annettiin suullisesti.

Varusmiesjohtajat kokivat myös, että AUK:n oppilasharjoitusten aiheet eivät vastanneet johtajakauden todellisuutta. Osittain tätä perusteltiin sillä, että AUK:n aikana jokaiselle aliupseerioppilaalle tuli johdettavakseen liikuntakoulutus, kun taas varsinaisella johtajakaudella varusmiesjohtajien johtamia liikuntakoulutuksia oli suhteessa todella pieni määrä muuhun varusmiesten pitämään koulutukseen verraten. Myös koulutustaidon jatkokurssin toteutusta kritisoi- tiin siitä, että kaikille tuttujen koulutusaiheiden vertaiskoulutus koetaan epämotivoivana. Koulutustaidon jatkokurssi 3 ei toteutunut kaikilla varusmiesjohtajilla opetussuunnitelman mukaisesti.

Omaa auhin aikaa kun miettii, niin ehkä vähän vääriä asioita käsiteltiin sitten. Että liikuntakoulutusta oli paljon, jota ei tässä j-kaudella keretä oikein pitämään. Että jokainen oppilas piti oman liikuntakoulutuksen, mutta eihän täällä sotakomppanian aikana kerkeä mitään liikuntakoulutuksia pitämään. Että enemmän keskittyy noihin tärkeisiin juttuihin ja sitten ryhmänjohtajien jatkokurssilla, mikä on kaks viikkoa ennen alokkaiden tuloa, niin siinä harjoteltiin sitä kouluttamista. Mutta siinä oli joka päivä putkeen niitä koulutuksia, niin se meni vähän semmoseksi leikiksi, kun asetta purettiin 1½ tunnin aikana 35 kertaa ja sitten se meni ihan semmoseks pelleilyksi, että se ei enää vastannu mitään todellisuutta siinä. (Vm)

Varusmieskoulutuksen kausisuunnitelmat voidaan nähdä hyvin ainejakoisena, jossa yhtenä viikkona on kouluttajakoulutusta ja seuraavana aselajikoulutusta jne. Yksi mahdollisuus kehittää kouluttajakoulutusta ja koulutusta ylipäätään olisi soveltaa eheyttävän opetussuunnitelman mallia (Uusikylä & Atjonen 2005, 89–90), jossa perinteisiä oppiaineita on yhdistetty suurempien kokonaisuuksien alle. Näin liittämällä nykyistä enemmän kouluttajakoulutusta muihin ”oppiaineisiin” saataisiin sitä jaettua tasaisemmin koko palvelusajalle.

8.2.3 Opetuksen tavoitteet

Kantahenkilökunta	Varusmiesjohtajat
<p>Oman sodan ajan joukkonsa kouluttamaan kykenevä reserviläinen</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Itseohjautuva ja uskottava sodan ajan joukon kouluttaja ▪ Oman sodan ajan joukkonsa kouluttamaan kykenevä henkilö ▪ Reservin johtaja jolla on perusteet toimia sodan ajan joukkonsa kouluttajana ▪ Koulutustaidoiltaan hyvä varusmiesjohtaja 	<p>Kouluttamaan kykeneviä varusmiesjohtajia johtajakaudelle</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Kouluttamaan kykeneviä varusmiesjohtajia johtajakaudelle ▪ Oman joukkonsa ihmislähtöisesti kouluttamaan kykenevä varusmiesjohtaja ▪ Vähennetään kantahenkilökunnan koulutustaakkaa ▪ Osaa kouluttaa oman joukkonsa toiminnan ja kaluston ▪ Osaa kouluttaa omista alaisistaan ammattitaitoisia henkilöitä
<p>Kouluttajakoulutuksen tavoitteiden sitominen käytäntöön</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Sodan ajan kouluttaja ▪ Tavoite ei pysy mielessä 	
<p>Toimintakyvyn tunnistaminen</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Toimintakyvyn tunnistaminen ja kehittäminen 	<p>Alin ja korkein vaadittava taso</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Vähintään kykenee kouluttamaan oman sodan ajan joukkonsa ohjattuna ▪ Parhaimmillaan itseoppiva kouluttaja ▪ Itseohjautuvia alaisia kouluttamaan kykenevä
<p>Alin ja korkein vaadittava taso</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Vähintään ohjattuna kykenee kouluttamaan oman joukkonsa ▪ Korkealla tasolla kykenee soveltamaan koulutustaitoaan erilaisissa ympäristöissä 	

Kuvio 7. Kantahenkilökunnan ja varusmiesjohtajien näkemykset kouluttajakoulutuksen tavoitteista.

Kouluttajakoulutuksen tavoitteena nähtiin molemmissa haastatelluissa ryhmissä oman joukkonsa kouluttamaan kykenevä varusmiesjohtaja. Tämä on ilmaistu kuviossa 7. Suurimmat erot näkemyksissä oli siinä, että kantahenkilökunta painotti näkemyksissään sodan ajan tehtäviä, kun taas varusmiesjohtajat eivät maininneet poikkeusoloista tai joukkojen perustamisesta mitään. Varusmiesjohtajien näkökulma oli rajattu varusmiespalveluksen aikaiseen toimintaan.

Kyllä niillä jätkillä on pääällimmäisenä mielessä se, mitä niille ensimmäisenä syliin tulee aukin jälkeen, mikä on se alokkaiden koulutus eikä se välttämättä pysy niillä mielessä mikä se lopullinen tavoite sitten on. En mä usko, että sitä varusmiesjohtajille hirveän usein tuodaan siinä mielessä esille esimerkin valossa mikä se lopputuote on, esimerkiksi perustamisen jälkeen pitää teidän pystyä kouluttaman näitä ja näitä asioita. (Kh)

Kantahenkilökunnan näkemyksen mukaan kouluttajakoulutuksen tavoitetta tulisi tuoda useammin esiin koulutuksessa sekä sitoa se käytännön koulutukseen. Myös toimintakyky-aspektia tulisi kantahenkilökunnan mukaan kouluttaa enemmän ja tuoda esiin muuhun koulutukseen liittyen. Tätä näkemystä osaltaan tukee se, että haastatelluista varusmiesjohtajista kukaan ei tuonut toimintakykyä esiin kouluttajakoulutuksen tavoitteista puhuttaessa. Varusmiesjohtajat eivät tuoneet näkemyksissään kouluttajakoulutuksen tavoitteista toimintakykyä mitenkään esiin. Toinen haastatelluista kantahenkilökunnan jäsenistä näki kuitenkin kouluttajakoulutuksen tärkeänä tavoitteena toimintakyvyn käsitteen tunnistamisen ja toimintakyvyn kehittämisen edellytysten luomisen.

Alimmasta ja korkeimmasta vaadittavasta tasosta puhuttaessa sekä kantahenkilökunta että varusmiesjohtajat toivat esiin näkemyksissään vähimmäistasoksi sen, että varusmiesjohtaja kykenee ohjattuna kouluttamaan oman joukkonsa. Parhaimpaan mahdolliseen tasoon kantahenkilökunnan näkemyksissä liittyi kyky soveltaa koulutustaitoa erilaissa toiminta- ja koulutusympäristöissä sekä erilaisten koulutettavien kanssa. Varusmiesten näkemyksissä parhaimpaan tasoon liitettiin kouluttajan itseohjautuvuus sekä kyky kouluttaa omatoimisia, itseohjautuvia ja jopa koulutustaitoisia alaisia.

Soininen (2015, 62) tuo pro gradussaan esille, kuinka tutkimukseen haastatellut kantahenkilökunnan jäsenet ilmoittivat tietonsa johtaja- ja kouluttajakoulutuksesta puutteellisiksi, mutta silti toivat normien mukaiset tavoitteet esiin omina henkilökohtaisina tavoitteinaan. Tähän tutkimukseen haastatellut ilmoittivat myös, etteivät muista virallisia tavoitteita, mutta toivat omassa näkemyksessään normin mukaisen tavoitteen esiin. Tavoitteiden keskeinen sisältö on omaksettua koulutuksen päämääräksi, vaikka tarkkaa sanamuotoa ei muisteta.

8.2.4 Kouluttajakoulutuksen arvioinnin ja tavoitteiden suhde

Kantahenkilökunta	Varusmiesjohtajat
Palaute koskee usein koulutettavien kehittymistä <ul style="list-style-type: none"> Arviointi koskee koulutettavien oppimista eikä kouluttajan kouluttajana kehittymistä 	Palaute ohjaa kohti kouluttajakoulutuksen tavoitteita <ul style="list-style-type: none"> Ohjaava palaute Palautteen hyödyntäminen
Toimintakyvyn kehittämisen arviointi on vähäistä <ul style="list-style-type: none"> Toimintakyvyn kehittämisen arviointi on puutteellista Toimintakyvyn kehittämistä ei arvioida riittävästi 	Linjakas arviointi <ul style="list-style-type: none"> Kouluttajan ja koulutettavien toiminta arvioinnin kohteena Toimintakykyyn ei oteta kantaa palautteessa
Palaute ohjaa kohti kouluttajakoulutuksen tavoitteita <ul style="list-style-type: none"> Oman suorituksen vertaaminen kouluttajakoulutuksen tavoitteisiin Koulutustaito tulisi arvioida tavoitteiden mukaisesti Palaute ohjaa kohti kouluttajakoulutuksen tavoitteita 	Tavoitteen esiintuominen <ul style="list-style-type: none"> Kouluttajakoulutuksen tavoitteen epäselvyys Tavoitteet on tuotu esiin ja sidottu menneeseen sekä tulevaan Arvioinnin vertaaminen vertaisten kesken

Kuvio 8. Kantahenkilökunnan ja varusmiesten näkemykset tavoitteiden ja arvioinnin suhteesta.

Kantahenkilökunnan näkemysten mukaan koulutussuorituksista annettavassa palautteessa varusmiesjohtajille ei paneuduttu riittävällä tasolla varusmiesjohtajan koulutustaidon kehittämiseen, vaan koulutussuoritusten arvioinnissa keskityttiin usein koulutettavien oppimisen arviointiin. Toisaalta, kuten kuviosta 8 voidaan nähdä, varusmiesjohtajien näkemyksissä tuli esiin, että välillä koulutussuoritusten arvioinnissa oli keskitytty liiankin tarkasti pelkästään kouluttajan toimintaan. Sekä kantahenkilökunta että varusmiesjohtajat näkivät, että palautteessa tulisi käsitellä niin kouluttajan toiminta ja kehittyminen kuin koulutettavien oppiminen.

Koulutussuoritusten arvioinnissa ja palautteessa tulisi aina käsitellä myös kouluttajan toiminta kokonaisuutena ja verrata sitä aiempiin suorituksiin, jotta palaute ja arviointi ohjaavat kohti kouluttajakoulutuksen tavoitetta. Monesti koulutussuoritukset tyydytään arvioimaan tarkastelemalla opetustavoitteen saavuttamista, mikä irrottaa koulutustapahtuman yksittäiseksi, irralliseksi kokonaisuudekseen. Tähän liittyen on ymmärrettävä ero yksittäisen koulutustapahtuman ja kouluttajan kehittymisen arvioinnin välillä. Tämän voi nähdä kuvastavan Biggsin (2003, 144) esittämää *Criterion Based Assessment* -mallia. Siinä opettaja kertoo, mitä opiskelijoiden tulisi kyetä tekemään saavutettuaan oppimistavoitteen, opettaa heitä tekemään sen ja arvioi osaamisen oppimistavoitteen mukaisesti. On huomattava, että yksittäisellä koulutustapahtumalla ja kouluttajakoulutuksella on molemmilla omat tavoitteensa. Tavoitteet toki liittyvät toisiinsa, mutta niistä saatavaa palautetta ei tule sekoittaa keskenään. Kouluttajakoulutuksen ja yksittäisten koulutusten tavoitteet ovat erilaiset, joten ne arvioidaan eri kriteereillä.

Ehkä sen toimintakyvyn kehittämisen kannalta niin sen arviointi on puutteellista. Ei tuu nyt ollenkaan mieleen, että miten ne toimintakyvyn osa-alueet ja niiden kouluttaminen ja johtaminen tulisi niitten ryhmänjohtajien arvioinnissa huomioida. Sen sijaan kouluttamissuoritukset ja johtamissuoritukset, niin niitähän arvioidaan koko ajan ja ryhmänjohtajat saa niistä palautteet. (Kh)

Kuten kuviosta 8 voidaan nähdä, sekä varusmiesjohtajat että kantahenkilökunta kokivat, että toimintakykyaspektin arviointi oli vähäistä kouluttajakoulutukseen liittyen. Kouluttajakoulutuksen tavoitteena kuitenkin esitetään että johtaja osaa kehittää joukkonsa toiminta- ja suorituskyvyn joukon tehtävän edellyttämälle tasolle. Verrattaessa kantahenkilökunnan näkemyksiä ja kouluttajakoulutuksen tavoitetta, voidaan nähdä selkeää epälinjakkuutta tavoitteiden ja arvioinnin sekä palautteen välillä. Kun kouluttajakoulutuksen tavoitteena on toiminta- ja suorituskyvyn kehittämiseen kykeneviä kouluttajia, on sitä myös tuotava esiin koulutuksessa, siitä on saatava palautetta sekä sitä on arvioitava.

8.3 Opetusmenetelmät

8.3.1 Kouluttajaohjatut opetusmenetelmät

Kantahenkilökunnan näkemysten mukaan kouluttajajohtoisissa opetusmenetelmissä olisi pyrittävä oppilaskeskeiseen työskentelyyn ja vähentämään esittävän opetuksen määrää, jossa kouluttaja esittää luokan edessä teorialtietoa ja varusmiehet kuuntelevat oppilaina. Kantahenkilökunnan näkemyksissä tuotiin esiin ryhmätöiden käyttöä varusmiesjohtajien aktivoinnissa sekä teorian sitomista käytäntöön. Kantahenkilökunnan näkemyksessä nousi esiin myös kouluttajakoulutukseen liittyvän kouluttajavetoisen esimerkkikoulutuksen vaikutus, joka nähtiin positiivisena, mikäli aihe oli valittu oikein. Teorian sitominen käytännön koulutukseen nähtiin tärkeänä AUK:n aikana myös muihin kuin esimerkkikoulutukseen liittyen. Kouluttajan antama käytännön opastus nähtiin merkittävänä opetusmenetelmänä, sillä siinä kyettiin antamaan myös yksinkertaisia käytännön ohjeita, miten parantaa koulutusta.

Kantahenkilökunta	Varusmiesjohtajat
Aktivoiva opetus <ul style="list-style-type: none"> ▪ Pyrittävä oppilaskeskeiseen opetukseen ▪ Muun koulutuksen sitominen kouluttajakoulutukseen ▪ Kouluttajan antama opastus 	Aktivoiva opetus <ul style="list-style-type: none"> ▪ Esittävä opetus koetaan puuduttavana ▪ Teorian sitominen käytäntöön ▪ Opastuksen vaikutus koulutuksen suunnitteluvaiheessa ▪ Koulutuksen elävöittäminen
Mallioppiminen <ul style="list-style-type: none"> ▪ Kouluttajan koulutustyylin kopioiminen ▪ Kouluttajan esimerkin positiivinen vaikutus ▪ Kouluttajan esimerkkisuorituksen vaikutus oppilaiden asettamiin omiin tavoitteisiinsa 	Mallioppiminen <ul style="list-style-type: none"> ▪ Kouluttajan esimerkkisuorituksen vaikutus ▪ Kouluttamisen mallin kopioiminen ja siirtyminen eteenpäin

Kuvio 9. Kantahenkilökunnan ja varusmiesjohtajien näkemykset kouluttajaohjatuista opetusmenetelmistä.

Varusmiesjohtajien näkemyksissä kouluttajavetoisista opetusmenetelmistä nousi esiin oppituntimallisen esittävän opetuksen kokeminen puuduttavana. Myös teoriaopetus koettiin turhana, mikäli sitä ei sidottu oppitunnilla käytännön esimerkkiin tai harjoiteltu teoriaopetuksen jälkeen käytännössä. Koulutuksen suunnitteluvaiheessa sekä koulutuksen jälkeen kantahenkilökunnalta saatu opastus ja palaute koettiin hyväksi opetusmenetelmäksi. Koulutuksen elävöittäminen koettiin myös tärkeäksi osaksi kouluttamista. Elävöittämiseksi nähtiin esimerkiksi koulutuksessa raivattavien miinoitteiden rakentaminen havaintokappaleilla maastoon.

Mun mielestä intin opetuspaketit on usein aivan liian laajoja ja avaruutta koskettelevia ja sieltä puuttuu konkreettia ja kosketus siihen pintatilanteeseen, ja jos käytän niitä valmiita opetuspaketteja niin karsin niitä rankasti, koska kukaan ei jaks seurata mitään 30 dian esityksiä, en mäkään jaks ja mulla on sentään motivaatio aika kova verrattuna noihin varusmiehiin, niin en mä voi olettaa niiltäkään, että ne jaksaisi kattoo sellaisia. (Kh)

Sekä kantahenkilökunta että varusmiesjohtajat näkivät koulutustyylin oppimisen omalta kouluttajalta merkittäväksi opetusmenetelmäksi kouluttajakoulutuksessa, kuten kuvio 9 havainnollistaa. Oman peruskoulutuskauden ryhmänjohtajan vaikutusta omaan kouluttamiseen tuotiin esiin molemmissa haastatelluissa ryhmissä. Tässä voidaan nähdä, kuinka koulutus perusyksikössä muodostaa kokonaisuuden. Sen pitää olla linjassa keskenään, jotta voidaan saavuttaa laadukasta oppimista. Myös eri opetuskokonaisuuksien jakaminen turhan tiukkarajaisiin lokeroihin tuskin edistää koulutuksen linjakkuutta, sillä peruskoulutuskausi ei alokkaan kannalta käsitetä kuuluvan kouluttajakoulutukseen, vaikka sillä onkin suuri merkitys myöhemmin hänen kouluttamisessaan.

Sitä (kouluttajan esimerkkiä) kopioidaan niin kauan kunnes annetaan joku toinen malli. Kun p-kaudella kysyy ryhmänjohtajalta, että minkä takia teette tuolla lailla, niin ne sanoo, että se on niiden omalla p-kaudella puoli vuotta sitten niiden omat alokasryhmänjohtajat teki näin. Että se vaikuttaa vahvasti läpi palveluksen ja sen takia onkin tärkeätä, että p-kaudella ryhmänjohtajia ohjataan oikeaan suuntaan ja heillä on riittävät perusteet, koska se siirtyy taas niihin alokkaisiin. (Kh)

Se, mistä mäkin oon ottanu tosi paljon mallia, on niistä ryhmänjohtajista, jotka piti mulle koulutuksia p-kaudella ja kouluttajista, jotka piti meille aukissa sitten koulutuksia. Sitten niistähän mä oon ite ottanu mallia, että ne on tosi suuressa osassa siinä omassa kouluttamisessa. (Vm)

Kantahenkilökunnan vastauksissa tuli ilmi näkemys siitä, että varusmiesjohtajat asettavat omat sisäiset tavoitteensa kouluttamiselle kouluttajan vetämän esimerkkikoulutuksen perusteella. Tästä syystä kouluttajan johtamia esimerkkikoulutuksia tulisi järjestää useampia siten, että ne liittyisivät eri koulutuksen vaiheisiin. Esimerkkinä mainittiin yksi esimerkkikoulutus kustakin koulutuskaudesta. Myös kouluttajan innostuksen ja aktiivisen otteen nähtiin tarttuvan varusmiesjohtajiin. Varusmiesjohtajien näkemyksissä kouluttajan vetämä esimerkkikoulutus nähtiin merkittävänä, mikäli koulutuksesta välittyi kouluttajan ammattitaito ja asian osaaminen.

Biggs (2003, 83) esittää hyvän opettamisen koostuvan huolellisesti suunnitellusta ja rakennetusta koulutustapahtumasta sekä improvisoidusta keskustelusta koulutettavien ja kouluttajan kesken. Nämä kaksi menetelmää nähdään toisiaan täydentävänä. Hyvin suunniteltu ja rakennettu koulutustapahtuma ilman esimerkiksi kykyä vastata koulutettavien spontaaneihin kysymyksiin rakentavalla tavalla ei saavuta riittävää interaktiivisuutta kouluttajan ja koulutettavien välillä.

8.3.2 Vertaisohjatut opetusmenetelmät

Kuten kuviossa 10 on hahmotettu, haastateltujen näkemyksissä vertaisharjoitukset nähtiin turvallisina ympäristöinä harjoitella kouluttamista. Vertaisharjoitusten nähtiin keskittyvän juuri kouluttamisen suunnitteluun ja harjoitteluun, eikä niinkään uusien taitojen tai tietojen oppimiseen koulutettavasta asiasta. Toisaalta vertaisohjatut harjoitukset saivat kritiikkiä juuri siitä syystä, että useimmiten koulutettava asiasisältö oli kaikille ennestään tuttu. Kantahenkilökunnan esittämä kehitysehdotus tähän olisi uusien aiheiden käyttäminen jo AUK:n aikana vertaisharjoituksessa. Tämä edellyttäisi kantahenkilökuntaan kuuluvaa kouluttajaa opastamaan kutakin oppilasta esimerkiksi jonkin laitteen käytössä, jonka oppilas sitten kouluttaisi vertaisilleen. Näin koulutustapahtumasta muodostuisi luonnollisempi ja myös opetustavoitteen saavuttamista voitaisiin tarkastella konkreettisemmin.

Kantahenkilökunta**Varusmiesjohtajat****Kouluttamistaidon näkökulma**

- Turvallinen ympäristö
- Palaute keskittyy kouluttamisnäkökulmaan
- Usein lähtötason määrittäminen puuttuu
- Harjaantuminen kouluttamisessa
- Vertaisohjatussa harjoituksessa kouluttajan tulisi olla kärkiosaaja
- Uuden aiheen käyttäminen vertaisharjoituksessa

Osallistumisnäkökulma

- Palautetta tulee useasta suunnasta
- Turvallinen ympäristö
- Koulutusnäkökulman painottaminen
- Vertaisilta saa uusia ideoita
- Koulutusnäkökulman painottaminen
- Vertaisilta saatava tuki koulutuksen suunnitteluun

Vertaisharjoitusten haasteet

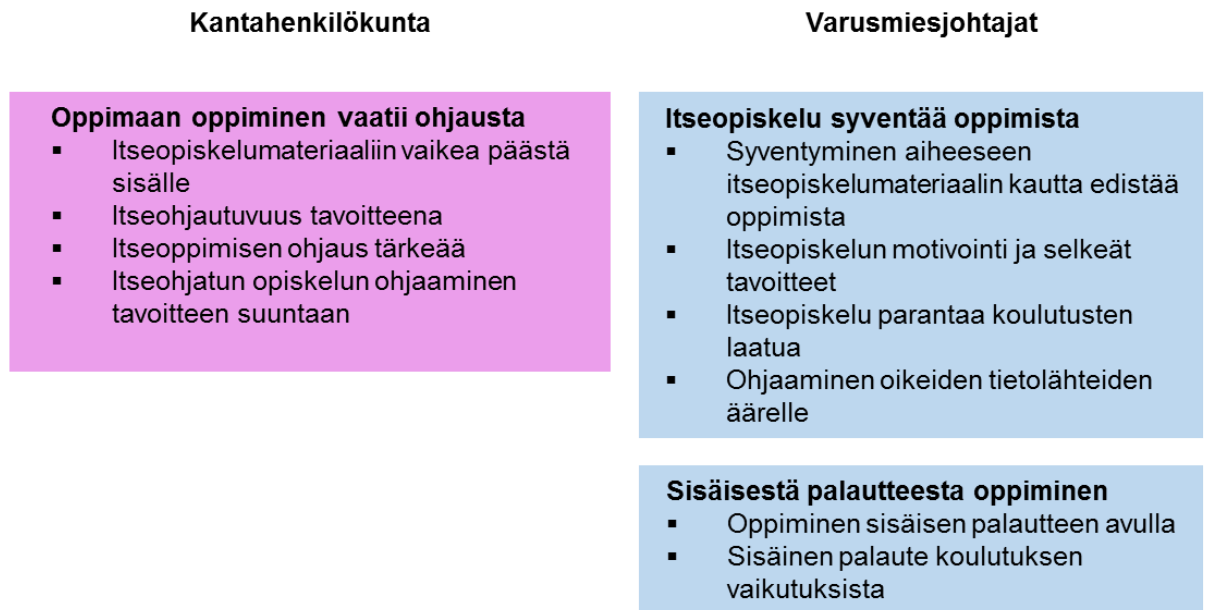
- Vertaisten motivointi on haastavaa
- AUK:n aikaiset vertaisharjoitukset eivät vastaa alokkaiden kouluttamista
- Koulutuksen vaikutuksen arviointi haastavaa

Kuvio 10. Kantahenkilökunnan ja varusmiesjohtajien näkemykset vertaisohjatuista opetusmenetelmistä.

Varusmiesten näkemyksissä vertaisohjattujen harjoitusten haasteina olivat koulutettavien huono motivaatio, koulutusaiheiden yhteyden puuttuminen peruskoulutuskauteen sekä koulutuksen vaikutuksen arviointi. Etenkin koulutuksen jatkokurssia kritisoitiin siitä, että lyhyeen aikaan käytiin kaikille tutuista aiheista runsaasti vertaisohjattuja koulutuksia. Tämä koettiin turhauttavaksi etenkin koulutettavan näkökulmasta. Myös opetustavoitteen saavuttamisen arviointi oli käytännössä olematonta, sillä aiheet olivat kaikille ennestään tuttuja. Varusmiehet kokivat vertaisohjatut harjoitusten edistävän kouluttajan kehittymistä siinä, että vertaisilta sai uusia ideoita sekä kehitysehdotuksia palautekeskustelussa ja vertaisista oli myös hyötyä koulutuksen suunnitteluvaiheessa.

Biggs (2003, 89–90) esittää jo tunnetuista aiheista vertaisohjattujen harjoitusten laatimisen eduksi sen, että opiskelijat näkevät erilaisia tulkintoja opetettavasta aiheesta. Näin ollen he kykenevät muodostamaan käsityksen paremmista ja huonommista tulkinnoista sekä tältä pohjalta arvioimaan oma tietämyksensä tason. Lisäksi vertaisharjoitukset lisäävät Biggsin (2003, 90) mukaan opiskelijoiden motivaatiota sekä esiintymistaitoja ja itsetuntemusta.

8.3.3 Itseohjatut opetusmenetelmät



Kuvio 11. Kantahenkilökunnan ja varusmiesten näkemykset itseohjatuista opetusmenetelmistä.

Itseohjattuihin opetusmenetelmiin liittyvät näkemykset käsittelivät kantahenkilökunnalla itseohjatun opiskelun ohjaamisen tarvetta. Lisäksi ne käsittelivät sitä, että varusmiesjohtajat saateen oikeansuuntaisen tiedon lähteille selkeän mielikuvan kanssa siitä, mikä heidän oppimistavoitteensa on. Ilman henkilökunnan ohjausta siitä, mitä pitäisi esimerkiksi kouluttajan oppaasta lukea ja mihin keksittyä, koki kantahenkilökunta itseopiskelumateriaalin vaikeaksi päästä sisälle.

Kantahenkilökunnan näkemys itseopiskelusta ei ollut esimerkiksi kouluttajan oppaasta luku-tehtävien antamista, vaan oppimaan opettamista siten, että itseopiskelua käytetään itsensä kehittämisen työkaluna tarvittaessa, esimerkiksi valmistauduttaessa koulutussuorituksiin. Myös erilaisten ryhmätöiden nähtiin edistävän varusmiesjohtajien aktivoimista ja itsenäiseen oppimiseen ohjautumista. Ryhmätöiden voidaan nähdä parhaimmillaan yhdistävän osa-alueita koulutajaohjatuista, vertaisohjatuista ja itseohjatuista opetusmenetelmistä.

Lopputulokseksi näen, että itseopiskelu on hyödyllistä. Siinä ymmärretään se, miten päästään tiedon lähteille ja aktivoidutaan eikä tyydytä siihen, että kouluttaja tarjoaa kaiken. Mutta siinä pitää olla tarkkana ja sitä pitää kontrolloida, jotta ne löytävät sieltä ne oikeat asiat. (Kh)

Varusmiesjohtajat kokivat itseopiskelun syventävän heidän oppimistaan kouluttamisesta sekä parantavan koulutuksien laatua. Perehtyminen koulutettavaan asiaan itseopiskelumateriaalin kautta koettiin myös syventävän esimerkiksi aselajiosaamista koulutusaiheisiin liittyen. Varusmiesjohtajien näkemyksissä tuli myös ilmi tarve ohjata tiedon lähteille esimerkiksi antamalla lukutehtäviä opiskelumateriaaliin liittyen, sillä muuten perehtyminen jaettuun materiaaliin saattaa jäädä herkästi tekemättä.

Jos sulle tulee joku koulutettava asia, että pitää vetää koulutus, niin pitää ottaa ite asioista selvää ja lukee vaan niin kyllä sieltä aina on semmosii uusia juttuja tullu, että ahaa, mitä ei oookkaan ennen tajunnu tai ei oo muistanu ja niin kun palautellu mieleen. (Vm)

Kuten kuvio 11 esittää, näkivät varusmiesjohtajat myös oman toimintansa kehittämisen sisäisen palautteen avulla itseoppimiseksi. Toisaalta kaikki sisäisestä tai ulkoisesta palautteesta oppiminen voidaan nähdä itseoppimisena, tai yleisemmin voidaan sanoa kaiken oppimisen olevan itseoppimista. Opetusmenetelmänä tällainen palautteen hyödyntäminen voidaan nähdä silloin, kun se on järjestelmällistä ja ohjattua, kuten varusmiesjohtajan ja kouluttajan välinen palautekeskustelu. Oppimista eri asioihin liittyen varmasti tapahtuu varusmiesjohtajien oman refleksion pohjalta jatkuvasti ilman minkäänlaista ohjausta.

Joka tapauksessa näen, että päästiin parempaan lopputulokseen kun se, että mä olisin pistänyt ne diaan ja pitänyt siellä edessä, koska siinä on monia haittapuolia, jotka poistuu sitten kun äijät ite tekee. (Kh)

Biggsin (2003 92–93) mukaan opiskelijoille tulisi opettaa, miten oppia, etsiä uutta tietoa ja arvioida tiedon luotettavuutta, jotta he selviävät niistä ongelmista, joita he kohtaavat nopeasti muuttuvassa maailmassa. Biggs (2003, 97) jakaa itseopiskelun kolmeen tasoon: yleisiin opiskelutaitoihin, jotka liittyvät oman tilan ja ajan hallintaan, opiskelutaitoihin, jotka tähtäävät jonkun tietyn taidon oppimiseen (opiskelijalle annetaan perustiedot, joiden tason hän ylittää

omatoimisesti) ja metakognitiivisiin opiskelutaitoihin, jotka mahdollistavat toimimisen uusissa ja muuttuvissa tilanteissa joissa ei ole käytettävissä ulkopuolista apua.

8.4 Arviointikäytännöt

Kantahenkilökunta	Varusmiesjohtajat
<p>Numeraalinen arviointi</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Numerolla voi painottaa kehittämis- ja vahvuusalueita ▪ Numeraalinen arviointi auttaa arvioijaa erittelemään vahvuus- ja kehittämisalueet ▪ Numeraalinen arviointi koetaan turhaksi ▪ Numeraalinen arvioinnin merkitys riippuu oppijan motivaatiolähteestä 	<p>Numeraalinen arviointi</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Numeraalisella arvioinnilla ei ole merkitystä ▪ Samoista suorituksista annettuja numeraalisia arvioita vertaillaan keskenään ▪ Koulutuksen osa-alueiden numeraalinen arviointi on vaikeaa ▪ Numeraalinen arviointi on selkeä mutta numeraalisesti arvioitavia kohtia liikaa
<p>Kokonaisvaltainen arviointi</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Koulutustaidon arviointi vaatii useita laadukkaita koulutussuorituksia ▪ Koulutussuorituksen arviointilomake ohjaa palautteen antamista ▪ Koulutussuorituksen arviointilomake ei yksistään kehitä koulutustaitoa 	<p>Kokonaisvaltainen arviointi</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Tutun kouluttajan kanssa käyty palautekeskustelu on tärkeintä ▪ Parhaimmillaan palaute on kokonaisvaltaista ja välitöntä ▪ Numerot irrallaan sanallisesta ja suullisesta palautteesta ovat turhia
	<p>Mitä arvioidaan</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Arvioinnin tulisi käsitellä suoriutumista eikä persoonaa ▪ Arviointi keskittyy koulutuksen tuloksiin

Kuvio 12. Kantahenkilökunnan ja varusmiesjohtajien näkemykset arviointikäytännöistä.

Arviointikäytännöistä kantahenkilökunta sekä varusmiehet nostivat esiin lähinnä koulutussuoritusten arvioinnin koulutussuorituksen arviointilomakkeella, kuten kuviosta 12 voidaan havaita. Henkilökunta näki koulutuksen eri osa-alueiden numeraalisen arvioinnin etuna lähinnä sen, että tällä voitiin painottaa vahvuuksia sekä kehittämiskohteita koulutussuorituksessa. Muuten koulutuksen numeraalinen arviointi nähtiin turhaksi. Kantahenkilökunnan näkemyksen mukaan numeraalisen arvioinnin merkitys varusmiesjohtajille riippuu siitä, mikä arvioinnin vastaanottajan motivaatio-orientaatio on. Esimerkiksi suoritusorientoituneiden henkilöitä saattaa motivoida halu saavuttaa hyviä numeroita kaikessa tekemisessään.

Varusmiesjohtajat kokivat koulutusten numeraalisen arvioinnin AUK:n jälkeen turhaksi. Toisaalta näkemyksissä tuotiin ilmi numeraalisen arvioinnin selkeys. Katsomalla numeraalista arvioita voitiin havaita nopeasti, mikä koulutuksessa meni hyvin ja missä oli kehitettävää. Varusmiesjohtajat kokivat myös esimerkiksi vertaisia arvioidessaan, että koulutuksen osa-alueiden numeraalinen arviointi oli vaikeaa, sekä että eri arvioitavia osa-alueita oli liikaa koulutussuorituksen arviointilomakkeessa. Varusmiesjohtajat kertoivat, että peruskoulutuskauden alussa tai RUK:n yhteisessä vaiheessa koulutussuorituksista saatuja arviointeja saatettiin verrata keskenään, mikäli arviointi koski samaa koulutusaihetta. Muuten numeraalisten arviointien vertailu keskenään oli vähäistä.

Se numeraalinen arvio on siitä hyvä, että siitä näkee aiheesta riippumatta nopeesti, et onks se koulutuksen taso edenny tai parantunu. Mutta se sanallinen arvio hyödyttää eniten, koska ne numeraaliset arviot on joskus semmosia, että siinä on joku aihe, mihin pitää antaa ykkösestä vitoseen arvio niin välttämättä ei heti osaa arvioida numeroilla. Ja se ite aihealue jota pitäis arvioida, jos sekin on vielä vähän eri asioissa erilainen tai eri tasolla niin sitä ei saa pistettyä välttämättä niin selkeesti siihen, et millä tasolla se oikeesti on. Niin sitten tulee pistettyä siihen keskelle vaan kolmonen. (Vm)

Kantahenkilökunta näki koulutussuorituksen arviointilomakkeen hyväksi työkaluksi ohjaamaan palautteena antoa ja ilman palautekeskustelua koulutussuorituksen arviointilomakkeen merkityksen pieneksi. Kantahenkilökunnan näkemyksissä tuli esiin myös varusmiesjohtajien koulutustaidon arvioinnin vaativan useita laadukkaita koulutussuorituksia, joiden suunnittelussa, toteutuksessa ja palautteessa kantahenkilökunta on ollut osallisena.

Varusmiesjohtajien näkemyksessä numerot koulutussuorituksen arviointilomakkeessa nähtiin turhiksi ilman suullista ja kirjallista palautetta siitä, mihin numeraalinen arvio liittyi. Haastateltujen näkemysten pohjalta voidaan sanoa, että varusmiesjohtajat kokivat tosiasiallisen arvioinnin tapahtuvan palautteen ja arvostuksen kautta, mitä vertaiset ja kantahenkilökunta heille osoittivat. Varusmiesten näkemyksissä koettiin negatiivisena persoonallisiin piirteisiin puuttumisen palautteessa. Osa varusmiesjohtajista koki, että välillä koulutussuorituksen arvioinnissa käsiteltiin varusmiesjohtajan persoonaa eikä koulutuksellista toimintaa.

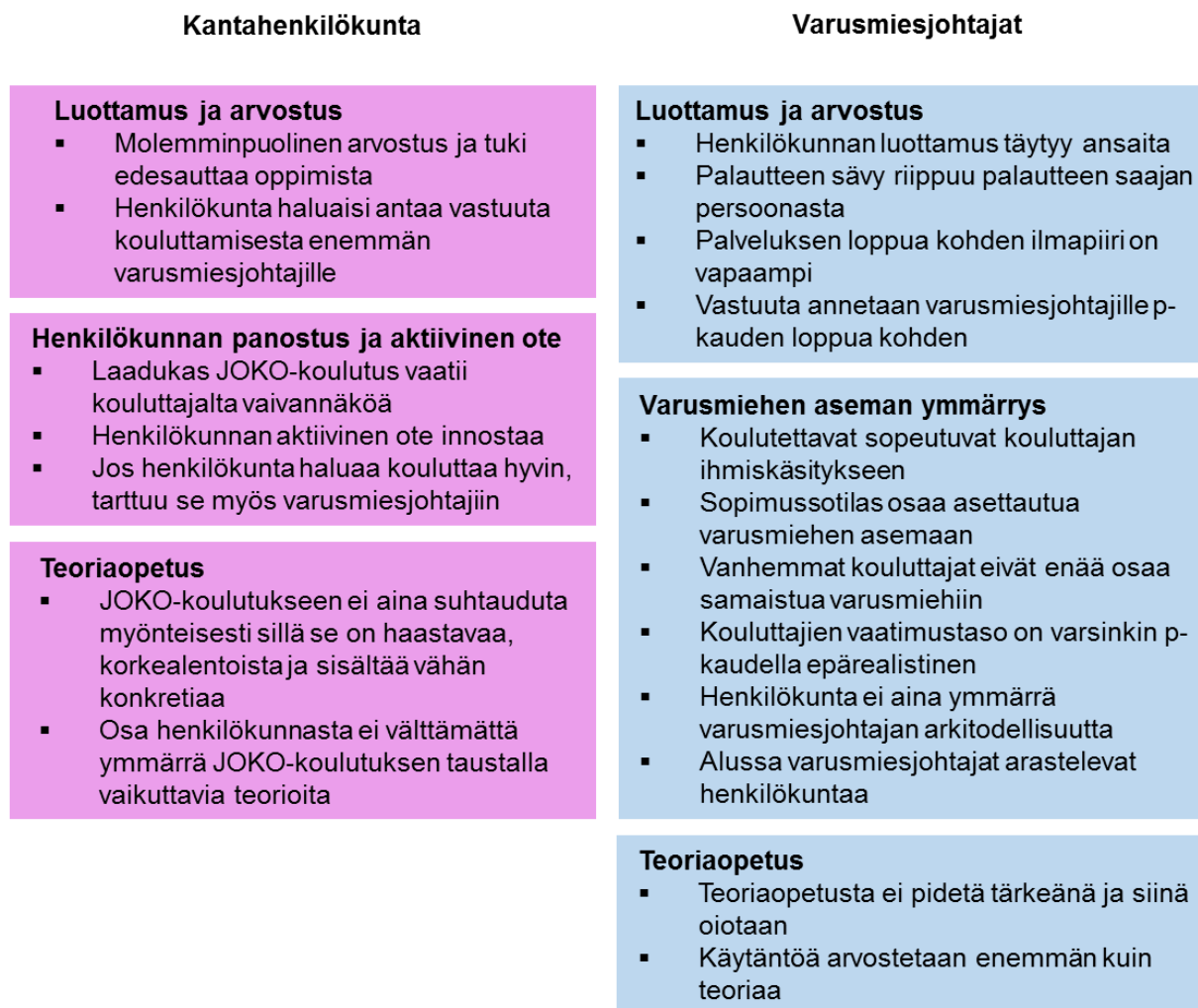
Kaikki on kuitenkin vähän erilaisia kouluttajia, että ihmisestä ei pysty muuttamaan jotain tiettyä asiaa. Että mikset sä tee tolla tavalla, lähinnä että se palaute koskis sitä koulutettavaa asiaa, et miten sä koulutat sitä asiaa. Sitä tyyliä pystyy pienesti muuttamaan, mutta sitä ihmisen persoonaa on vähän hankala lähteä työkaluilla fiksaamaan. (Vm)

Biggs (2003, 141) esittää kaksi tärkeää perustelua arvioinnille: formatiivinen arviointi eli opetuksenaikainen ohjaava arviointi ja summatiivinen arviointi eli päättöarviointi. Formatiiivisena arviointina kouluttajakoulutuksessa toimii koulutussuorituksista saatu palaute, johon koulutus-suorituksen arviointilomake kuuluu. Sekä kantahenkilökunta että varusmiehet kokivat numeraalisen arvioinnin osana formatiivista arviointia turhaksi. Summatiivisen arvioinnin antaminen saattaa kuitenkin muodostua haastavaksi ilman formatiiviseen arviointiin liitettyä numeraalista osiota. On kokonaan toinen kysymys, onko varusmiehiä mielekästä arvioida palvelustodistuksessa pelkästään numeraalisesti, vai saisivatko kaikki osapuolet enemmän irti vahvuus- ja kehitysalueiden määrittämisestä sanallisessa muodossa.

8.5 Ilmapiiri

Kantahenkilökunnan näkemyksissä heidän ja varusmiesjohtajien välisestä ilmapiiristä tuli esiin näkemys siitä, että varusmiesjohtajien arvostus ja tuki henkilökunnan kouluttajia kohtaan paransi oppimisilmapiiriä. Kantahenkilökunnan näkemyksissä tuli myös esiin tahtotila antaa enemmän vastuuta kouluttamisesta varusmiesjohtajille, jotta heillä olisi enemmän tilaisuuksia tuoda osaamistaan esiin. Tähän vaikuttaa pataljoonan linjaus, jossa kantahenkilökunta kouluttaa kaikki uudet asiat varusmiehille ja varusmiesjohtajat johtavat kertaavia koulutuksia.

Varusmiesjohtajat kokivat ansaitsevansa kantahenkilökunnan arvostuksen vasta, kun kantahenkilökunta näki, että varusmiesjohtajiin pystyi luottamaan kouluttamisessa. Ilmapiiri muuttui peruskoulutuskauden loppua kohti vapaammaksi ja luottamus varusmiesjohtajien kykyihin pärjätä itsenäisesti kasvoi. Tällöin varusmiesjohtajat kokivat, että heille annettiin enemmän mahdollisuuksia vaikuttaa koulutuksen sisältöön, mikä koettiin innostavaksi. Peruskoulutuskauden alussa myös koettiin, että ehdotukset kantahenkilökunnan suuntaan otettiin torjuvasti vastaan. Peruskoulutuskauden loppua kohti kantahenkilökunta kuitenkin suhtautui ehdotuksiin avoimemmin ja reagoi niihin. Toisaalta varusmiesjohtajat kertoivat, että peruskoulutuskauden alussa he arastelivat esittää kantahenkilökunnalle omia ehdotuksiaan koulutukseen liittyen. Tähän tuskin auttoi kantahenkilökunnan jyrkkä suhtautuminen.



Kuvio 13. Kantahenkilökunnan ja varusmiesjohtajien näkemykset heidän välisestä ilmapiiristä sekä kantahenkilökunnan suhtautumisesta kouluttajakoulutukseen.

Varusmiesjohtajat kokivat, että kantahenkilökunta ei aina osannut asettautua heidän asemaansa ja koulutuksiin liittyvät vaatimukset olivat toisinaan epärealistisia. Etenkään vanhempien kouluttajien ei enää nähty ymmärtävän varusmiesjohtajan arkea. Toisaalta yksikössä työskennellyttä sopimussotilasta kehuttiin juuri siitä, että tämä ymmärsi varusmiesjohtajien näkökannan asioihin, sillä oli ollut heidän asemassaan vuotta aikaisemmin. Varusmiesjohtajien näkemyksissä tuli myös esiin varusmiesten sopeutuvan kouluttajan ihmiskäsitykseen. Myös Halosen (2007, 127) tutkimuksen mukaan varusmiesjohtajat kokivat etenkin vanhempien kouluttajien vuorovaikutustaidot ja opetusmenetelmät puutteellisina.

Ehkä se lähtee ihan ekana siitä koulutettavasta, et jos se on vähän semmonen, et ei ota vastaan mitään ja toinen osapuoli lähtee siihen sitten leikkiin mukaan, että toi on tommonen ja sit se on semmonen. (Vm)

Tämän voidaan nähdä kuvastavan Biggsin (2003, 20) esittämän kolmen opetuksen tason ensimmäistä tasoa (millainen oppilas on). Jos lähdetään siitä, että ongelmat opetuksessa ja oppimisessa johtuvat opiskelijan (tässä tapauksessa varusmiehen tai varusmiesjohtajan) huonoudesta, välittyy tämä myös opiskelijalle. Tämä taas mukautuu tilanteeseen ja uskoo olevansa kyvytön oppimaan mitään, ellei sitä väännettä hänelle rautalangasta.

Kuten kuviosta 13 voidaan nähdä, sekä kantahenkilökunnan sekä varusmiesjohtajien näkemykset ja kokemukset olivat samansuuntaisia kouluttajien kouluttajakoulutuksen taustateoriaan suhtautumisessa. Kantahenkilökunnan näkemyksissä tuli esiin epäily siitä, että kantahenkilökunta ei ole aina riittävän perehtynyt oppimisen ja kouluttamisen teorioihin opettaakseen niitä varusmiehille. Lisäksi kantahenkilökunnan näkemyksissä kritisoiin taustateorioiden esittämistapaa, jota pidettiin haastavana, korkealentoisena sekä vähän konkretiaa sisältävänä. Tähän liittyen Halonen (2007, 82) esittää, että täydennyskoulutuksen osalta kantahenkilökunta koki tarpeellisimmaksi kouluttajavalmiuksien kehittämisen, syväjohtamisen sekä laajemmin johtaja- ja kouluttajakoulutuksen. Tämän voi nähdä osaltaan osoittavan, että osa kantahenkilökunnasta kokee johtaja- ja kouluttajakoulutukseen liittyvän taustateorian osaamisensa vaillinaiseksi.

Ehkä tohon JOKO-koulutukseen ei suhtauduta hirveän myönteisesti. Tämä on subjektiivinen käsitys, mutta se on niin korkealentoista ja siellä on vähän konkretiaa, että se on sen takia vähän haastavaa. Ehkä osa kantahenkilökunnasta ei itekkään ymmärrä niitä teorioita, johon se liittyy, taikka ei ole riittävästi niihin perehtynyt. (Kh)

Varusmiesten kokemuksissa teoriaoppitunneilta välittyi käsitys siitä, että oppituntia pitänyt kouluttaja ei ollut aiheesta innostunut ja kävi valmiin aineiston nopeasti esittäen läpi. Toisaalta sekä varusmiesten että kantahenkilökunnan näkemysten mukaan kantahenkilökunta piti kouluttajakoulutusta tärkeänä opetussisältönä, mutta kouluttajakoulutuksen teoriaopetus toteutettiin ikään kuin pakollisena pahana ennen käytännön harjoittelua. Kenties myös kantahenkilökunta koki kouluttajakoulutuksen teoriaopetuksen sekä käytännön harjoittelun välillä tiettyä linjattomuutta, sillä kantahenkilökunnan näkemyksissä teoriaopetusta tulisi sitoa paremmin

käytännön koulutukseen kouluttajakoulutukseen liittyen. Varusmiesten näkemysten mukaan kantahenkilökunta arvosti käytännön tekemistä aina teoriaopetuksen edelle.

Tässä kouluttajallakin on iso rooli, että millä tavalla hän suhtautuu koulutukseen. Ja jos on aktiivinen ja tervehenkinen ja uskoo siihen, mitä tehdään ja haluaa olla sotilas ja kouluttaja, niin silloin on paremmat mahdollisuudet, että se joukkokin pyrkii siihen. Jos ei kiinnosta yhtään, et osallistu yhtään ja sin varustus on täysin epäsotilaallinen, niin ei se mielestäni silloin ainakaan tue sen joukon kehittymistä.
(Kh)

Toisaalta kouluttajan suhtautumisen merkitys opetettavaan asiaan oppimisen kannalta tuli esiin sekä kantahenkilökunnan että varusmiesjohtajien näkemyksissä. Kouluttajan innostavuuden, ja esimerkillisyyden nähtiin tarttuvan koulutettaviin koulutuksen aikana. Varusmiesjohtajien näkemyksissä tuli esiin myös kouluttajan käytännön osallistumisen merkitys varusmiesten motivaation kannalta.

Kantahenkilökunnan suhtautumista JOKO-koulutukseen ja sen teoriaan saattaa osaltaan selittää Biggsin ja Tangin (2011, 295) esittämä kysymys opetusteoreettisen mallin instituutionaalisen tason soveltamisesta: Tulisiko kouluttajien käsityksiä kouluttamisesta muuttaa ennen mallin käyttöön ottoa vai otetaanko malli käyttöön, minkä seurauksena kouluttajat muuttavat käyttäytymistään? Biggsin & Tangin (2011, 195–196) näkemys korostaa molempien näkökulmien tärkeyttä. Kouluttajien käsityksiä kouluttamisesta on muutettava tai he palaavat nopeasti ”tehdään niin kuin ennenkin” -toimintamalliin. Lisäksi organisaation johdon on annettava selkeä päätös ja tuki sille, että kyseinen malli otetaan käyttöön. Puolustusvoimissa uudistettu JOKO-koulutusmalli otettiin käyttöön ennen kuin kouluttavaa henkilöstöä perehdytettiin sen teoriapohjaan.

8.6 Institutionaalinen ilmapiiri

Kantahenkilökunta näki, että yksikössä vallitsevaa työskentely- ja koulutusilmapiiriä kuvasivat varusmiesjohtajien osalta pyrkimys saavuttaa vertaisten arvostus ja huonommuuden välttäminen sekä joukon hyväksynnän saaminen. Myös varusmiesjohtajien keskinäinen kilvoittelu vaikutti kantahenkilökunnan näkemysten mukaan positiivisesti varusmiesjohtajien koulutuksiin panostamisessa. Tähän liittyen varusmiesjohtajien näkemyksissä tuli esiin kuinka kokemus siitä, että yksikössä vaadittiin koulutuksilta hyvää laadullista tasoa ja he halusivat siihen myös pyrkiä.



Kuvio 14. Kantahenkilökunnan ja varusmiesjohtajien näkemykset institutionaalisesta ilmapiiristä.

Myös koulutuksen taso koettiin varusmiesjohtajien näkemyksissä korkeampana omassa perusyksikössä kuin muissa yksiköissä. Tätä varusmiesjohtajat perustelivat yksikön pienellä varusmiesten määrällä sekä kantahenkilökunnan suhtautumisella koulutukseen. Varusmiesjohtajien näkemyksissä tuli myös esiin, että he kokivat yksikössä vallitsevan hyvän yhteishengen ja näkivät, että kantahenkilökunta antoi heille riittävästi tilaa heidän toimiessaan kouluttajana.

Kuten kuviosta 14 voidaan nähdä, varusmiesjohtajien näkemysten mukaan yksikössä vallitsi positiivinen koulutuskulttuuri. Varusmiesjohtajien vastauksissa tuli esiin näkemys, jonka mukaan pienessä yksikössä myös varusmiesjohtajat odottavat kantahenkilökunnalta enemmän panostusta koulutukseen kuin isommissa yksiköissä, joissa yhtä kouluttajaa kohden on enemmän varusmiehiä. Kokonaisuutena varusmiesjohtajat kokivat, että heitä arvostetaan ja pidetään tärkeänä osana organisaatiota. Biggs (2003, 82–83) esittää opettajavetoisen luokkaopetuksen

muuttuvan luonnostaan interaktiivisemmaksi, mikäli oppilaita on alle kaksitoista opetusryhmässä. Toisaalta jotkut opettajat kykenevät aktivoivaan opetukseen ja interaktiivisuuteen jopa neljäkymmenen oppilaan kanssa. Kokonaisuudessaan voidaan silti nähdä, että opetusryhmän koko vaikuttaa koulutuksen laatuun etenkin kouluttajavetoisissa koulutuksissa. Tämän voidaan nähdä pätevän myös koulutuksessa perusyksikkö tasalla haastateltujen näkemysten perusteella.

Kantahenkilökunnan näkemyksissä ilmapiiristä pidettiin tärkeänä, että kantahenkilökunnan ihmiskäsitys olisi positiivinen. Lähtökohtana tämän mukaan ajattelulle olisi se, että varusmiehet kykenevät oppimaan ja osaavat hyvin. Kantahenkilökunnan näkemyksissä ongelmalliseksi koettiin laadukkaiden koulutussuoritusten vähäinen määrä. Se johtuu osaltaan pataljoonan linjauksesta, jossa kaikki uudet asiat kouluttaa kantahenkilökunta. Tämä voidaan nähdä institutionaalisella tasolla luottamuksen puutteena varusmiesjohtajien koulutustaitoa ja ammattitaitoa kohtaan.

Samansuuntaisia tuloksia on esittänyt Kankare (2015, 61) pro gradussaan. Porin prikaatissa yksiköiden johtaja- ja kouluttajakoulutusvastaavat kokivat, että varusmiesjohtajille ei kerry riittävästi koulutussuorituksia. Syyksi tähän he ilmoittivat, että kouluttajat eivät välttämättä uskalla antaa varusmiesjohtajille riittävästi vastuuta kouluttamisesta. Toisaalta varusmiesjohtajat eivät missään vaiheessa maininneet kokevansa koulutussuoritusten vähäistä määrää ongelmaksi kouluttajana kehittyemisessä. Varusmiesjohtajien näkemyksen mukaan ennen peruskoulutuskautta oli liian vähäinen määrä harjaantumista kouluttamisessa, mutta kukaan haastatelluista ei kokenut, että kokonaisuudessa kouluttamista olisi päässyt tekemään liian vähän.

Kantahenkilökunta näki yksikön ja koulutusten ilmapiirin olevan asia, joka vaikuttaa koulutusten lopputulokseen riippumatta niistä tavoitteista, joita koulutukselle on paperilla asetettu. Varusmiesjohtajat toivat ilmi näkemyksissään käsityksen siitä, kuinka suuri merkitys koko varusmiehen palvelukselle on alokasryhmänjohtajalla, jolta alokas saa mallin puolustusvoimissa olemisesta, käyttäytymisestä ja kouluttamisesta. Peruskoulutuskaudella ryhmänjohtajat kertoivat vaatimusten koulutusten suhteen muuttuneen joskus lyhyelläkin varoitusaikalla sekä eri kouluttajien vaativan eri asioita samoista koulutuksista.

Näkemyksissä liittyen institutionaaliseen ilmapiiriin on havaittavissa, että linjakkuuden toteuttaminen jo perusyksikkö tasalla on haastavampaa kuin yksittäisissä koulutustapahtumissa. Tätä kuvastavat varusmiesjohtajien kokemukset yllättäen muuttuvista vaatimuksista ja kouluttajien eriävistä näkemyksistä koulutuksen tavoitteisiin liittyen. Biggsin ja Tangin (2011, 291) mukaan

konstruktiivisen linjakkuuden soveltaminen organisaation tasolla vaatii huomattavasti enemmän kuin yksittäisen opettajan johtamalla kurssilla. Organisaatiotasolla linjakkuus vaatii pedagogista johtajuutta, opetussuunnitelman päivittämistä sekä itsearviointi- ja palautejärjestelmää.

9 JOHTOPÄÄTÖKSET

9.1 Oppiminen, opetus ja koulutus

Konstruktivisen linjakkuuden näkökulmasta kantahenkilökunnan ja varusmiesjohtajien oppimiskäsitykset erosivat toisistaan siinä, että kantahenkilökunnan näkemykset kuvasivat konstruktivistista oppimiskäsitystä, kun taas varusmiesjohtajien vastausten voidaan nähdä kuvas-tavan klassisen realismin käsitystä oppimisesta tiedonsiirtona opettajan ja oppilaan välillä. Kantahenkilökunnasta haastatellut henkilöt olivat upseereita, joten heidän näkemyksiinsä on todennäköisesti vaikuttanut sotilaspedagogiikan opinnot, joissa oppimiskäsityksiä on käsitelty ja konstruktivistista oppimiskäsitystä on avattu laajemmin kuin yleensä aliupseerikurssien teoriaopetuksessa varusmiehille käsitellään. Kantahenkilökunnan näkemyksiin vaikuttaa myös todennäköisesti heidän syvällisempi perehtymisensä syväjohtamisen oppiin, joka pohjautuu konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen (Nissinen 2003, 51).

Varusmiesten oppimiskäsitykseen vaikuttaa varusmiespalvelusta enemmän luultavasti yhdeksän vuotta peruskoulua ja useimmilla kolme vuotta joko lukio- tai ammatillista opetusta kuin näihin verrattuna suhteellisen lyhyt varusmiespalvelusaika. Vaikuttaako varusmiespalvelusaika ja siihen liittyvä kouluttajakoulutus ylipäättään varusmiesjohtajien oppimiskäsitykseen, voidaan nähdä mielenkiintoisena jatkotutkimuskysymyksenä tämän tutkimuksen tulosten pohjalta. Kuitenkin on myös huomion arvoista, kuinka vähän tässä tutkimuksessa haastateltujen varusmiesjohtajien oppimiskäsitykset kuvastivat konstruktivistista näkemystä, kun taas heitä kouluttaneiden kantahenkilökunnan oppimiskäsitykset olivat hyvinkin konstruktivistisen käsityksen suuntaisia. Mistä johtuu, että tämä oppimiskäsitys ei välity kantahenkilökunnan kouluttajilta varusmiesjohtajille käytännössä tai kouluttajakoulutukseen liittyen? Soveltavatko kantahenkilökunnan kouluttajat käytännön koulutuksessaan ja toiminnassaan konstruktivismiin mukaisia näkemyksiään, vai jääkö konstruktivistinen oppimis- ja ihmiskäsitys vain retoriikan tasolle?

Eroon näkemyksissä oppimiskäsityksessä voidaan osittain nähdä syynä tämän tutkimuksen tulosten perusteella kouluttajakoulutuksen teoriaopetuksen ja käytännön opetuksen ja harjoittelun linjattomuus ja heikko yhteys. Kantahenkilökunnan näkemyksissä nousi esiin tarve sitoa kouluttajakoulutuksen teoriaopetusta paremmin käytännön koulutukseen ja havainnollistaa varusmiehille oppimisen ja kouluttamisen teoriaulottuvuutta käytännössä. Pelkällä luokkatyypisellä esittävällä teoriaopetuksella ei nähty olevan suurta vaikutusta varusmiesjohtajien oppimiseen.

Varusmiesjohtajat sekä kantahenkilökunta kokivat ”perinteisen” kouluttamisen kaavan hyväksi, jossa ensin luentotyyppisesti käsitellään opittavaan aiheeseen liittyvät perustiedot sekä teoria, ja tämän jälkeen siirrytään käytännön harjoitteluun, jossa alussa esitetty ja opittu tieto sidotaan käytäntöön. Esimerkiksi aselajikoulutuksessa jonkun välineen käyttökoulutuksessa teoria- ja pohjatiedon yhdistäminen käytäntöön on usein sinänsä ilmiselvää ja onnistuu keneltä tahansa ilman sen kummempaa havainnollistamista ja esiin tuomista. Kouluttajakoulutuksen teoria koetaan tämän tutkimuksen tulosten pohjalta kuitenkin aika ajoin haastavaksi ja korkealentoiseksi. Näin ollen sen yhdistäminen käytännön opetukseen voidaan nähdä haastavammaksi kuin jonkin taktisen kuvion harjoittelussa tai välineen käyttökoulutuksessa.

9.2 Opetuksen sisältö

Opetuksen sisältöä tarkastellessa nousi tutkimuksen tuloksissa esiin kantahenkilökunnan näkemys tarpeesta sitoa kouluttajakoulutuksen teoria paremmin käytännön koulutukseen aliupseerikurssin aikana. Konstruktiivisen linjakkuuden näkökulmasta tarkasteltuna kouluttajakoulutuksen teoriaopetuksessa voidaan nähdä eräänlaista linjattomuutta. Mitä hyötyä on opettaa mitään teoriaa, ellei sitä juuri sidota ja tuoda esiin käytännön sovellutuksessa?

Voidaan nähdä, että kouluttajakoulutuksen teorian esiin tuominen käytännön koulutuksessa on haastavaa, sillä tämänkaltainen toimintamalli puuttuu, jolloin siihen ei voida soveltaa perinteistä ”tehdään niin kuin ennenkin” -metodia. Tähän liittyen tuloksissa tuli esiin myös laadukkaan kouluttajakoulutuksen vaativan panostusta ja sitoutumista kantahenkilökunnalta. Tuloksissa kouluttajakoulutuksen nähtiin myös keskittyvän lähinnä peruskoulutuskaudelle ja jakautuvan epätasaisesti varusmiesjohtajan palvelusajalle. Varusmiesjohtajan kouluttamistaidon harjoittelu tuskin kuitenkaan alkaa ja päättyy peruskoulutuskauteen, joten esimerkiksi erikois- ja joukkokoulutuskauden osalta kouluttajakoulutuksen vähäinen määrä voidaan nähdä linjakkuuden puuttumisena.

9.3 Tavoitteet

Kouluttajakoulutuksen tavoitteita tarkastellessa tämän tutkimuksen tulosten perusteella voidaan todeta, että toimintakyvyn kehittäminen ja tunnistaminen on osa-alue, jota ei ole tuotu ainakaan tutkimukseen osallistuneiden kokemusmaailmassa riittävästi esille. Yksikään haasteltu varusmiesjohtaja ei maininnut toimintakykyä, kun heiltä kysyttiin kouluttajakoulutuksen

tavoitteista. Kantahenkilökunta näki, että toimintakyvyn tunnistamiseen ja kehittämiseen tähtäävien valmiuksien opetuksessa ja kouluttamisessa on paljon kehitettävää. Konstruktiivisen linjakkuuden näkökulmasta kouluttajakoulutuksen yleisten tavoitteiden ja käytännön opetuksen ja toteutuksen välillä voidaan nähdä siis linjattomuutta. Konstruktiivisen linjakkuuden teorian mukaan tavoitteet ohjaavat koko opetustoimintaa, ja koko käytännön opetuksen ja koulutuksen tulee ilmentää näitä tavoitteita. Kouluttajakoulutuksen tavoitteista valmius oman sodan ajan joukon omatoimiseen kouluttamiseen ilmenee kouluttajakoulutuksen käytännön toteutuksessa myös tämän tutkimuksen tulosten pohjalta, mutta alaisten toimintakyvyn kehittämisen osalta käytännön toteutuksessa voidaan nähdä puutteita tämän tutkimuksen tulosten perusteella.

Tavoitteiden ja arvioinnin suhdetta konstruktiivisen linjakkuuden näkökulmasta tarkastellessa olisi tärkeää, että arviointi käsittelee sitä, kuinka hyvin koulutuksen tavoite on saavutettu. Yksittäisissä opetustapahtumissa tulisi arvioida opetustavoitteen saavuttamista ja yleisellä tasolla koko koulutuksen tavoitteiden saavuttamista. Osittain arvioinnin ja tavoitteiden suhteen merkitystä kouluttajakoulutukseen liittyen vähentää se, että sekä varusmiesjohtajat että kantahenkilökunta kokivat numeraalisen arvioinnin merkityksen pienenä. Jos suullinen ja kirjallinen palaute käsitetään myös arviointina, kokivat kantahenkilökunta ja varusmiesjohtajat sitä annettavan kouluttajakoulutuksen tavoitteisiin sitoen.

9.4 Opetusmenetelmät

Opetusmenetelmiin liittyen esittävä luokkaopetus, jota ei seurannut käytännön harjoitus, koettiin huonoksi tavaksi opettaa ja oppia kouluttajakoulutukseen liittyen. Varusmiesjohtajien näkemyksissä parhaaksi tavaksi oppia ja opettaa nähtiin käytännön tekeminen useampien toistojen kautta. Käytännössä harjoittelun ja tekemisen suosio varusmiesjohtajien keskuudessa voi osaltaan liittyä puolustusvoimien käytäntöpedagogiseen koulutuskulttuuriin. Toisaalta se voidaan liittää myös siihen, että tällaisen koulutuksen tulokset ovat helposti havaittavissa koulutettavien suorituksessa.

Varusmiesjohtajien näkemyksen mukaan motivoituminen harjoitukseen vertaisten ohjauksessa oli vaikeaa, mikäli koulutuksen aihe oli kaikille tuttu. Kantahenkilökunnan näkemyksissä nousi esiin malli, jossa kantahenkilökuntaan kuuluva kouluttaja kouluttaa yhdelle tai useammalle aliupseerioppilaalle jonkun uuden välineen tai toimintatavan, jonka nämä sitten kouluttavat vertaisilleen uutena aiheena.

Kokonaisuutena opetusmenetelmistä voidaan todeta, että mitä enemmän vastuuta kouluttamisesta annetaan varusmiesjohtajille, sitä enemmän paneutumista ja tukea se vaatii kantahenkilökunnalta. Monesti virheellisesti oletetaan oppijakeskeisen kouluttamismallin vähentävän kantahenkilökunnan työtaakkaa, kun se itse asiassa vaatii toimiakseen perusteellisempaa teorian ja sisällön osaamista sekä ammattitaitoa kantahenkilökunnalta.

9.5 Arviointi

Numeraalinen arviointi koettiin verrattain yhdentekeväksi sekä varusmiesjohtajien että kantahenkilökunnan näkemyksissä. Numeraalisen arvioinnin eduiksi koettiin kuitenkin se, että niitä katsomalla kyettiin nopeasti erittelemään vahvuudet ja kehittämisalueet. Numeroiden koettiin kuitenkin aina vaativan suullisen tai kirjallisen arvioinnin ja palautteen tuekseen.

Osaltaan numeraalisen arvioinnin kokemiseen yhdentekeväksi saattaa vaikuttaa vastaajien perusyksikön pieni henkilövahvuus, jossa kaikki osaltaan kokivat ja havaitsivat erot suorituksissa ilman numeraalista arviointiakin. Kouluttamissuorituksen arviointilomakkeen uudistaminen yksinkertaisempaan ja tiivistetymppään muotoon, jossa varsinaiselle vapaalle palautteelle jää enemmän tilaa, saattaisi lisätä sen käyttöä. Kantahenkilökunta koki lomakkeen palautteenannon apuvälineeksi, jonka suuntaan lomaketta tulisi kenties kehittää.

9.6 Ilmapiiri

Kantahenkilökunnan suhtautumisessa kouluttajakoulutuksen teoriaan, konstruktivistiseen opimiskäsitykseen, voidaan nähdä ristiriita käytännön ja teorian välillä. Käytännön kouluttajakoulutusta pidetään tärkeänä, mutta varusmiesten sekä kantahenkilökunnan kokemukset osoittavat, että usein teoriaopetusta ei pidetä arvossaan. Tähän negatiiviseen suhtautumiseen voidaan nähdä vaikuttavan osittain opetusmateriaalin vaikeaselkoisuus ja korkealentoisuus sekä uuden johtaja- ja kouluttajakoulutusohjelman ottaminen käyttöön ennen kuin henkilöstö on koulutettu siihen.

Pieni henkilöstömäärän voidaan nähdä vaikuttaneen positiivisesti institutionaaliseen ilmapiiriin perusyksikössä, jossa tutkimus tehtiin. Kantahenkilökunta näki, että varusmiesjohtajat halusivat osallistua koulutuksen kokonaisuuteen. Sekä kantahenkilökunnan että varusmiesten näkemyksistä oli tulkittavissa, että ”aidan matalin kohta” oli normaalia korkeammalla. Varusmiehet kokivat, että yksikössä luotettiin varusmiesjohtajiin ja heille annettiin työrauha.

9.7 Yhteenveto

Haastateltujen esiintuomien näkemysten mukaan kouluttajakoulutuksen toteutuminen voidaan nähdä linjakkaana kokonaisuutena, jos sitä tarkastellaan opetusohjelman tavoitteiden kautta. Omatoiminen oman sodan ajan joukon koulutuksen aloittaminen oli selkeä tavoite, joka tuli esiin sekä kantahenkilökunnan että varusmiesjohtajien näkemyksissä tärkeimpänä kouluttajakoulutuksen tavoitteena. Konstruktiivisen linjakkuuden mallin mukaisesti tätä koulutuksen tavoitetta käytetään kouluttajakoulutuksessa opetustavoitteena, opetusmenetelmänä ja arviointikriteerinä. Tavoite ja menetelmät olivat sekä kantahenkilökunnalle että varusmiesjohtajille selkeitä. Arviointi puolestaan koettiin ikään kuin pakollisena pahana, jolla itsessään numeraalisena ei ollut juuri merkitystä. Merkityksellisenä arviointina omista suorituksistaan varusmiesjohtajat kokivat kouluttajien ja vertaisen antaman arvostuksen sekä oman suoriutumisensa joukon mukana.

Linjakkuuden puutetta ilmeni siinä, että kouluttajakoulutuksen koettiin keskittyvän liiaksi peruskoulutuskaudelle. Sitä ennen varusmiesjohtajat kaipasivat enemmän harjaantumista kouluttamisessa. Linjakkuuden puutetta ilmeni myös kouluttajakoulutuksen teoriaopetuksen ja käytännön harjoittelun välillä, jossa teoriaa ei saatu sidotuksi riittävällä tasolla käytäntöön. Omalta osaltaan linjakkuutta heikensi kantahenkilökunnan suhtautuminen teoriaopetukseen. Vaihtelevia käytäntöjä ilmeni myös yksittäisten koulutustapahtumien tavoitteiden ja arvioinnin suhteessa, jossa osa koki arvioitavan kouluttajan toimintaa. Konstruktiivisen linjakkuuden näkökulmasta arviointikriteerin tulisi olla ensisijaisesti koulutettavien oppimistavoitteen saavuttaminen. Varusmiesjohtajalle annettava palaute kouluttajan kehittymisestä on eri asia kuin palaute koulutustapahtumasta.

Kantahenkilökunnan oppimiskäsitykset kuvastivat konstruktivistista oppimiskäsitystä, mutta varusmiesjohtajien näkemykset olivat enemmän klassisen tiedonsiirto metaforan mukaisia. Osaltaan tämä voi johtua vähäisestä teoriaopetuksen määrästä, sekä kantahenkilökunnan suhtautumisesta siihen. Suuri vaikutus varusmiesjohtajien ”yksinkertaiseen” näkemykseen oppimisesta voi olla myös sillä, että varusmiesjohtajat tuskin ovat pohtineet abstrakteja käsitteitä kuten oppimiskäsitystä kovinkaan paljoa. Tästä syystä sen kuvaileminen kysyttäessä voi tuntua hankalalta ja he turvautuvat ”perinteiseen” näkemykseen oppimisesta. Varusmiesjohtajien näkemykset kuvastavat kuitenkin sellaisenaan tiettyä linjakkuuden puutetta, sillä heitä opettanut kantahenkilökunta ei ole saanut siirrettyä konstruktivistista oppimiskäsitystä retoriikan tasolla eteenpäin varusmiesjohtajille.

10 POHDINTAA

10.1 Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelu

Tässä luvussa tarkastelen tämän tutkimuksen luotettavuutta oman roolini merkityksestä tutkitavan aiheen kannalta, tutkimuksen aineiston valinnan ja luotettavuuden sekä analyysin toteutuksen näkökulmasta. Oma roolini tutkijana tämän tutkimuksen teossa on ollut väistämättä subjektiivinen. Tämä tarkoittaa sitä, että omaan kokemuksta tutkittavasta aiheesta niin paljon, että tutkimusta tehdessä ei voinut välttää esimerkiksi ennakko-oletuksilta sen suhteen, mitä haastateltavat vastaisivat tiettyihin kysymyksiin. Näiden ennakko-oletusten vaikutuksen arviointi on vaikeaa, sillä ne ovat vaikuttaneet tehtyihin valintoihin ja valittuihin asioiden esittämistapoihin koko tutkimusprosessin ajan. On kuitenkin omalta osaltaan tärkeää, että tutkimusta tehdessä on tiedostettu tutkijan subjektiivinen asema sekä pyritty välttämään ennakko-oletuksia ja asenteita vaikuttamasta aineiston käsittelyyn ja analyysiin.

Tämän tutkimuksen tuloksien luotettavuutta pyrittiin parantamaan hyödyntämällä tutkimusaineistoon liittyvää triangulaatiota. Tietoa kerättiin siis usealta eri tiedonantajaryhmältä, tässä tapauksessa kantahenkilökunnalta ja varusmiesjohtajilta. Triangulaation käyttö itsessään ei automaattisesti paranna tutkimuksen luotettavuutta, mutta tässä tutkimuksessa sitä on käytetty, jotta tutkittavasta aiheesta saavutettaisiin parempi kokonaiskuva. Joidenkin näkemysten mukaan triangulaation käyttämisellä kyetään saavuttamaan syvyyttä ja leveyttä tutkimukseen, mutta ei varsinaista totuusarvoa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 144). Molemmilta haastatelluilta tiedonantajaryhmiltä kysyttiin saman haastattelurungon mukaiset kysymykset, mutta tämä ei tarkoita sitä, että haastatellut ymmärtäisivät kysymykset samalla tavalla edes tiedonantajaryhmien sisällä. Etenkin varusmiesjohtajien näkemysten tulkinnassa on otettava huomioon se, että hyvin vaihtelevasta koulutus- ja kokemustaustasta tulevat henkilöt saattavat hahmottaa asiat hyvinkin eri tavalla.

Tähän liittyen haastatellut kuitenkin jakavat saman kokemuspohjan asioista, sillä he ovat toimineet samassa yksikössä samaan aikaan. Tästä syystä juuri tähän tutkimukseen valittujen tiedonantajaryhmien haastattelemineen tarjoaa näkemyksen kolikon molemmille puolille. Varusmiesjohtajien ja heidät kouluttaneen kantahenkilökunnan näkemysten vertailu myös nosti mielenkiintoisia kysymyksiä, joista osa koski tämän tutkimuksen aihetta. Tällainen oli esimerkiksi toisistaan eroava oppimiskäsitys. Kokonaisuutena voidaan sanoa, että tiedonantajaryhmien valinta oli onnistunut ja kasvattaa omalta osaltaan tutkimuksen tulosten syvyyttä ja leveyttä.

Tutkimuksen analyysin luotettavuutta nostaa omalta osaltaan tutkimuksen toteutuksen tarkka kuvaus menetelmäluvussa, runsas alkuperäisilmausten käyttö tulosluvussa ja pelkistettyjen ilmausten esittäminen muodostettujen alaluokkien yhteydessä. Näin toimiessa muut tutkimusta lukevat henkilöt voivat arvioida tutkimuksen analyysin toteutumista sekä esitettyjä tuloksia käytetyn työkalun ja työtavan näkökulmasta. Päätyisivätkö he samoihin tuloksiin kuin tutkimusraportin kirjoittaja käyttämällä esitettyä toteutustapaa ja aineistoa? Tutkimuksen analyysiin vaikuttaa varmasti oma kokemukseni ja ennakkokäsitykseni tutkittavasta aiheesta, mutta tiedostamalla tämän sekä pyrkimällä välttämään aineiston liiallista tulkintaa, on nähdäkseni saavutettu luotettavia uusia näkökulmia tutkittavaan aiheeseen. Tutkimuksen teossa aineistoa on silti tiettyynajaan asti myös uskallettava tulkita, sillä muuten tutkimuksen tulokset jäävät laihiksi. Hyvän tieteellisen periaatteen mukaan tapa, miten tulkinta on suoritettu ja mitä sillä on saavutettu, on kuvattava tutkimusraportissa, jolloin ulkopuoliset pystyvät arvioimaan tulkintaa omaista lähtökohdistaan.

Omalta osaltaan tutkimuksen teoriaosuuden luotettavuuden tarkasteluun vaikuttaa lähdeaineiston englanninkielisyys. Tutkimuksen teoriaosuuden primäärilähteet, eli Biggsin tuotanto konstruktiiviseen linjakkuuteen liittyen, on kokonaisuudessaan englanniksi. On mahdollista, että tukijana olen ymmärtänyt jotkin termit väärin, vaikka tätä välttääkseni olen käyttänyt apuna toissijaisia lähteitä kuten Hyytisen pro gradu -tutkielmaa sekä Yliopisto-opettajan käsikirjaa, jossa aiheesta on kirjoitettu suomeksi.

Oman osansa tutkimuksen luotettavuuden tarkasteluun tuo tuloksien ja johtopäätösten vertaaminen aiempaan tutkimukseen, jossa voidaan vertailla ja nähdä yhtäläisyyksiä tai eroavaisuuksia tämän tutkimuksen ja muiden tutkimuksien havaintojen välillä. Se, että jostain ilmiöstä löytyy yhtäläisyyksiä aiemmista tutkimuksesta tai teoriasta, ei välttämättä vahvista ilmiön totuusarvoa tai olemassaoloa. Pikemminkin se antaa laajemman näkökulman ilmiön olemassaolon ja syiden pohdintaan. Esimerkiksi kouluttajakoulutus toteutetaan hyvin vaihtelevilla tavoilla eri perusyksiköissä, joukkoyksiköissä ja joukko-osastoissa, jolloin turhan kepeiden yhtäläisyysmerkkien tekeminen ilmiöiden välille saattaisi olla liiallista yksinkertaistamista. Triangulaation tavoin tällä vertaamisella haetaan syvyyttä ja leveyttä tutkimuksen tuloksien tarkasteluun.

10.2 Jatkotutkimushaasteet

Tutkimuksessa selvitettiin kantahenkilökunnan ja varusmiesjohtajien näkemyksiä kouluttajakoulutuksesta. Näkemykset analysoitiin konstruktiivisen linjakkuuden mallin avulla, eli tutkimuksen keskiössä olivat näkemykset ja kokemukset. Mielenkiintoista olisikin tutkia konstruktiivisen linjakkuuden mallin pohjalta esimerkiksi kouluttajakoulutuksen opetussuunnitelmaa ja sen toteutumista joukkoyksikkö/perusyksikkö -tasalla esimerkiksi seurantatutkimuksella. Näin saataisiin organisaationaalinen/institutionaalinen taso vahvemmin esiin tarkastelua varten sekä voitaisiin vertailla eri tason tavoitteiden linjakkuutta suhteessa opetuksen sisältöihin.

Tutkimuksessa esille tulleet erot kantahenkilökunnan ja varusmiesten oppimiskäsityksissä nostaa esiin kysymyksen varusmiesten oppimiskäsityksistä ylipäätään ja varusmiespalveluksen mahdollisesta vaikutuksesta siihen. Varusmiesten sekä varusmiesjohtajien oppimiskäsityksiä olisi mielenkiintoista tutkia laajemmassa mittakaavassa esimerkiksi siten, että tulevia varusmiesjohtajia haastateltaisiin oppimiskäsityksistään AUK:n alussa, palveluksen loppupäässä sekä mahdollisesti vuosi palveluksen jälkeen. Näin saataisiin aineistoa, jossa voitaisiin verrata mahdollista oppimiskäsityksen muutosta ja varusmiespalveluksen vaikutusta siihen.

Toimintakyvyn kehittäminen ja ylläpitäminen on kouluttajakoulutuksen osa-alue, joka tämän tutkimuksen tulosten perusteella jää vähemmälle huomiolle kuin itse kouluttamaan oppiminen. Olisikin tärkeitä tutkia, kuinka ylipäätään varusmiesjohtajat ymmärtävät toimintakyvyn ja sen kehittämisen käsitteinä, ja kuinka tätä toimintakyky-aspektia sovelletaan perusyksiköiden koulutuksessa.

LÄHTEET

Alasuutari, P. 2014. Laadullinen tutkimus 2.0. Helsinki: Vastapaino.

Biggs, J. 1999. Teaching for Quality Learning at University. 1st ed. Buckingham: SRHE & Open University Press.

Biggs, J. 2003. Aligning teaching for constructing learning. Higher Education Academy. Saatavissa [www-lähteenä: https://www.heacademy.ac.uk/](http://www.heacademy.ac.uk/) [Luettu 11.08.2016].

Biggs, J. 2003. Teaching for quality learning at University. 2nd ed. Bickingham: SRHE & Open University.

Biggs, J. 2014. Constructive alignment in university teaching. HERDSA Review of Higher Education Vol. 1. Saatavissa [www-lähteenä: www.herdsa.org.au/](http://www.herdsa.org.au/) [Luettu 12.08.2016].

Biggs, J. & Tang, C. 2007. Teaching for Quality Learning at University. 3rd ed. Bickingham: SRHE & Open University.

Biggs, J. & Tang, C. 2011. Teaching for Quality Learning at University. 4th ed. Glasgow: Bell and Bain Ltd.

Bodner, G. 1986. CONSTRUCTIVISM: A THEORY OF KNOWLEDGE. Journal of Chemical Education 63, Purdue University. Saatavissa [www-lähteenä: http://chemed.chem.purdue.edu/chemed/bodnergroupp/](http://chemed.chem.purdue.edu/chemed/bodnergroupp/) [Luettu 12.08.2016].

Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2005. Tutkiva oppiminen: järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen synnyttäjinä. Porvoo: WS Bookwell Oy.

Halonen, P. 2007. Puolustusvoimien koulutuskulttuurin rakentuminen. Tampereen yliopisto. Acta Electronica Universitatis Tampensis 597. Väitöskirja.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1993. Teemahaastattelu. Helsinki: Yliopistopaino.

Hyytinen, H. 2010. Konstruktiivisen linjakkuuden perusteita etsimässä, systemaattinen analyysi John Biggsin esittämistä yliopisto-opetuksen lähtökohdista. Helsingin yliopisto, kasvatus-tieteiden laitos. Pro Gradu.

Juup, K. 2016. Varusmiesten johtaja- ja kouluttajakoulutus. Fenomenografinen tapaustutkimus kotiutuneen varusmiesjohtajan käsityksistä. Maanpuolustuskorkeakoulu. Pro gradu.

Lindblom-Yläne, S. & Nevgi, A. 2002. Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja. Helsinki: WSOY.

Lindblom-Yläne, S. & Nevgi, A. 2009. Yliopisto-opettajan käsikirja. Helsinki: WSOY.

Metsämuuronen, J. 2007. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Vaajakoski: Gummerus Kirjapaino Oy.

MPKKHSM - OPINTOJEN ARVIOINTI JA ARVOSTELU SOTATIETEELLISISSÄ TUTKINNOISSA JA YLIOPISTOLLISESSA TÄYDENNYSKOULUTUKSESSA (HL629/xx.8.2015)

Nissinen, V. 2003. Kehittyvä varusmieskoulutus. Puolustusvoimien kehittämiskeskus, julkaisusarja A3. Helsinki: Edita Prima Oy.

Ohtonen, J. 2013. Suomenlinnan Rannikkorykmentin ryhmänjohtajien kokemuksia kouluttajakoulutuksesta ja sen vaikutuksesta heidän koulutustaitoihinsa. Maanpuolustuskorkeakoulu. Pro gradu.

Puolimatka, T. 2002. Opetuksen teoria – Konstruktivismista realismiin. Vammala: Tammi.

Pänkäläinen, M. 2011. Ryhmänjohtajat kouluttajina. Kokemuksia kouluttajakoulutuksesta ja peruskoulutuskauden kouluttajatehtävistä. Maanpuolustuskorkeakoulu. Kandidaatintutkielma.

Pääesikunta/Koulutusosasto. 2007. Kouluttajan opas. Helsinki: Edita Prima Oy.

Pääesikunta/Koulutusosasto. 2012. Johtajan käsikirja (JOKÄ). Tampere: Juvenes Print.

PVOHJEK KOULUTUS 022 -PEHENKOS VARUSMIESTEN JOHTAJA-
JA KOULUTTAJAKOULUTUS (HF1539/7.12.2009)

Rauste-Von Wright, ML., Von Wright, J. & Soini, T. 2003. Oppiminen ja koulutus. Juva: WS Bookwell Oy.

Soininen, I. 2015. Nuoren kouluttajan kokemuksia varusmiesten johtaja- ja kouluttajakoulutuksesta. Fenomenografinen tapaustutkimus Uudenmaan Prikaatissa. Maanpuolustuskorkeakoulu. Pro gradu.

Toiskallio, J. 2002. Kohti muuttuvaa kouluttajuutta. Teoksessa J. Toiskallio, M. Kalliomaa, P. Halonen ja M. Anttila (toim.) Sotilaspedagogiikkaa kouluttajille. Vaasa: Ykkösoffset Oy, 12–26.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2013. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2005. Didaktiikan perusteet. Werner Söderström Osakeyhtiö.

Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.

LIITTEET

LIITE 1. Tutkimuksen haastattelurunko

LIITE 2. Esimerkki analyysistä – Kantahenkilökunnan ja varusmiesjohtajien oppimiskäsitykset

1. Oppimis ja ihmiskäsitys

- Mitä oppiminen näkemyksesi mukaan on?
- Miten ihminen oppii?
- Mitä kouluttaminen näkemyksesi mukaan on?
- Eroavatko kouluttaminen ja opettaminen toisistaan?
- Minkälainen on mielestäsi hyvä kouluttaja?

2. Opetussuunnitelma ja opetukselle ja oppimiselle asetetut tavoitteet

Millaista tietoa ja tiedon tasoa opiskelijoilta vaaditaan?

- Minkälaista tietoa varusmiesjohtajilta vaaditaan alaistensa kouluttamiseen liittyen?
- Millä tasolla tämän tiedon vaaditaan olevan?

Millaista tietoa halutaan saavuttaa?

- Millaisia asioita kouluttajakoulutuksessa varusmiesjohtajien halutaan oppivan?
- Mille tasolle nämä asiat varusmiesjohtajien halutaan oppivan?

Mitkä ovat opetuksen sisällöt

- Onko näkemyksesi mukaan kouluttajakoulutuksen sisältö selkeä?
- Onko kouluttajakoulutuksen opetussuunnitelma selkeä?
- Onko kouluttajakoulutusta riittävästi varusmiesjohtajille?
- Onko varusmiesjohtajille annettava kouluttajakoulutus laadukasta?
- Pitäisikö kouluttajakoulutusohjelman sisällä painottaa enemmän jotain osa-aluetta?

Mitkä ovat opetuksen päämäärät ja tavoitteet?

- Mikä on näkemyksesi mukaan kouluttajakoulutuksen päämäärä ja tavoite?
- Tukeeko annettava koulutus tämän tavoitteen saavuttamista?
- Ilmeneekö opetussuunnitelmasta kouluttajakoulutuksen tavoite?
- Tuodaanko kouluttajakoulutuksen tavoitteet selkeästi esille?

Alin vaadittava taso

- Mikä on mielestäsi alin vaadittava taso varusmiesjohtajan kouluttamistaidoille?
- Miten tämä toteutuu kokemuksesi mukaan käytännössä?

Korkein mahdollinen taso

- Mikä on mielestäsi korkein mahdollinen taso varusmiesjohtajan kouluttamistaidoille?
- Miten tämä toteutuu kokemuksesi mukaan käytännössä?

Miten opetuksen tavoitteet ja arviointi ovat suhteessa toisiinsa?

- Kohtaavatko mielestäsi kouluttajakoulutuksen tavoitteet ja varusmiesjohtajien saama arviointi toisensa käytännössä?
- Tukeeko varusmiesjohtajan saama arviointi häntä saavuttamaan kouluttajakoulutuksen tavoitteet?
- Miten varusmiesjohtajien koulutussuorituksia arvioidaan?
- Tukeeko arviointi koulutuksen tavoitteiden saavuttamista ja kouluttajana kehittymistä?
- Onko koulutussuoritusten numeraalinen arviointi mielestäsi perusteltua?
- Miten koulutussuoritusten numeraalinen arviointi vaikuttaa oppimiseen?

3. Opetusmenetelmät

Opettajaohjatut

- Miten kouluttajan pitämät oppitunnit kouluttajakoulutukseen liittyen vaikuttavat varusmiesjohtajan oppimiseen?
- Miten Kouluttajan pitämä esimerkkiharjoitus vaikuttaa varusmiesjohtajan oppimiseen?
- Miten kouluttajan käytännössä antama opastus vaikuttaa oppimiseen?
- Miten kouluttajien antama esimerkki vaikuttaa varusmiesjohtajien kouluttamisen?

Vertaisohjatut

- Miten vertaisten johtamat koulutukset vaikuttavat varusmiesjohtajan oppimiseen kouluttajakoulutukseen liittyen?
- Mitä hyvää on vertaisohjatuissa harjoituksissa?
- Mitä huonoa on vertaisohjatuissa harjoituksissa?
- Miten vertaisten antama esimerkki vaikuttaa varusmiesjohtajan oppimiseen?

Itseohjatut

- Miten itseopiskelu vaikuttaa varusmiesjohtajan oppimiseen kouluttajakoulutukseen liittyen?
- Mikä näistä opetusmenetelmistä tukee parhaiten kouluttajana kehittymistä?

4. Arviointikäytännöt

Suoriutumisen vertaaminen oppimiselle ja opetukselle asetettuihin tavoitteisiin

- Vertaavatko varusmiesjohtajat kouluttajakoulutuksesta suoriutumistaan kouluttajakoulutuksen tavoitteisiin?
- Mikä varusmiesjohtajaa motivoi kehittymään kouluttajana?

Suoriutumisen vertaaminen muiden opiskelijoiden suoriutumiseen

- Vertaavatko varusmiesjohtajat kouluttajakoulutuksesta suoriutumistaan vertaistensa suorituksiin?

Arvioinnin ohjaava vaikutus oppimiseen

- Miten koulutussuoritusten arviointi ohjaa varusmiesjohtajan kehittymistä kouluttajana?

Arvioinnin vaikutus opiskelumotivaatioon

- Miten koulutussuoritusten arviointi vaikuttaa varusmiesjohtajan palvelusmotivaatioon?

Arvioitavat suoritukset(tentit, koulutussuoritukset, oppimispäiväkirjat)

- Arvioidaanko kouluttajakoulutuksessa oikeita suorituksia?
- Mitä suorituksia kouluttajakoulutukseen liittyen arvioidaan?

5. Ilmapiiri

Opettajan ja opiskelijan välinen vuorovaikutus

- Minkälainen ilmapiiri kouluttajakoulutukseen liittyen vallitsee varusmiesjohtajien ja kantahenkilökunnan välillä?
- Kannustaako ilmapiiri kehittymään kouluttajana?

Opettajan suhtautuminen opetettavaan asiaan

- Miten kantahenkilökunta suhtautuu kouluttajakoulutukseen?

- Minkälaiset opetustaidot kantahenkilökunnalla on?
- Minkälainen oppimiskäsitys kantahenkilökunnalla on?

Opettajan suhtautuminen opiskelijaan

- Miten kantahenkilökunta suhtautuu varusmieskouluttajaan?
- Luottaako kantahenkilökunta varusmieskouluttajaan?

6. Institutionaalinen ilmapiiri

Yleinen ilmapiiri suhtautumisessa kouluttajakoulutukseen

- Miten puolustusvoimissa suhtaudutaan varusmiesjohtajien pitämään koulutukseen?
- Miten Panssariprikaatissa suhtaudutaan varusmiesjohtajien pitämään koulutukseen?
- Miten Panssaripioneerikomppaniassa suhtaudutaan varusmiesjohtajien pitämään koulutukseen?
- Minkälainen ihmiskäsitys puolustusvoimissa vallitsee?
- Minkälainen oppimiskäsitys puolustusvoimissa vallitsee?
- Poikkeako panssaripioneerikomppania näkemyksesi mukaan puolustusvoimien yleisestä linjasta ihmiskäsitykseen tai oppimiskäsitykseen liittyen?

7. Kehittämiskohteet

- Mitä kehittäisit kouluttajakoulutuksessa?
- Mikä haittaa eniten varusmiesjohtajan kehittymistä kouluttajana?
- Mikä edistää eniten varusmiesjohtajan kehittymistä kouluttajana?

Alkuperäisilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka
Kantahenkilökunnan näkemykset		
"Mun mielestä hyvä kuvaus on suhteellisen pysyvät muutokset tiedoissa, taidoissa, arvoissa ja asenteissa"	Muutokset tiedoissa, taidoissa, arvoissa ja asenteissa.	Oppiminen on muutoksia tiedoissa, taidoissa, arvoissa ja asenteissa
tiedon lähteille, se on niin kuin uusien asioiden opettamista siten että mä kerron tai näytän miten joku homma tehdään ja se joku intissä kun puhun opettamisesta ja kouluttamisesta eri asioina niin opettamisen sitoisin enemmän teoriapohjaiseen	Oppimaan opettamista Oppimista tapahtuu tapoja on useita.	
"Tietojen ja taitojen ja sitä kautta valmiuksien lisääntymistä, ja itseasiassa kun tätä kautta lähtee avaamaan niin itseasiassa myös asenteellisessa mielessä oppimista voi tapahtua, valmius lienee lyhyt valmius. Oppiminen on valmiuksien lisääntymistä"	Tietojen, taitojen, asenteen ja sitä kautta valmiuksien muutoksia.	Oppiminen on valmiuksien lisääntymistä
"Valmiudet lisääntyy, toimii jollain tietyllä tavalla, suoriutuu jostain tehtävästä...tavallaan se saa jotain ratkaisuja toimia jollain tietyllä tavalla tai ajatella jollain tietyllä tavalla"	Valmiuksien lisääntyminen	
"Se että oivaltaa ja yhdistelee erilaisia asioita siten että tiedoissa ja taidoissa asiat yhdistyy ja linkittyy toisiinsa ja jos puhutaan motorisista taidoista niin silloinhan ne on ehkä myös fyysisiä juttuja, hermoradat kehittyä ja kroppa kehittyä fyysisesti.	Tietojen ja taitojen linkittymistä toisiinsa	Oppiminen on tiedon rakentumista ja linkittymistä
"Mun mielestä nimenomaan se linkittyminen on tärkeä juttu, että oppiminen sisältää sen että tulee uusia asioita, mutta jotta se oppiminen olis tehokasta ja siitä olis hyötyä niin kyllä se vaatii sen että se uusi voidaan liittää johonkin eikä se jää irralliseksi yksittäiseksi asiaksi. Se liitetään aikaisemmin opittuun, koettuun ja havaittuun asiaan."	Uuden liittäminen aiemmin opittuun, koettuun ja havaittuun	
"kouluttaminen on oppimisen ohjaamista ja ehkä melko kontrolloitua sellaista jotain tiettyä tavoitetta kohti"	Oppimisen ohjaamista	Oppiminen on oppijan toimintaa
"Hyvä kouluttaja tunnistaa sen oppijan lähtötason ja toisaalta myöskin tiedostaa sen, että mitä halutaan siltä koulutukselta eli semmoinen tavoitehakuisuus ja sitten näitten pohjalta pystyy parhaalla mahdollisella tavalla ohjaamaan sitä oppijaa kohti sitä oppimistavoitetta."	Oppimistavoitteen määrittämistä lähtötason mukaan	
"Jos koulutan vaikka vain jonkun matemaattisen mallin miten joku lauseke ratkaistaan, mutta jos se ihminen ei kykene soveltamaan sitä taikka se ei kykene palaamaan siihen asiaan kun se ei tiedä mistä se löytyy tai se ei tiedä minkä takia se lauseke käyttäyty niin kuin se käyttäyty niin oppiminen on silloin mun mielestä vajavaista. Tai kouluttaminen on vajavaista."	Itseohjautuvaa oppimista	
"pieni näkemysero siinä mun mielestä on että opettaminen on enemmän semmoista ohjaamista ja kouluttaminen enemmän sitten semmoista kontrolloitua ja sen kouluttajan toimenpitein eteenpäin viemistä"	Opettaminen on oppijan ohjaamista Kouluttaminen on kontrolloitua Kouuttajan toimenpitein eteenpäin vietyä	

Esimerkki analyysista - Oppimiskäsitykset

LIITE 2

2(2)

Varusmiesten näkemykset		
"oppiminen on semmoista, että kun uusia asioita niin kun tulee niin, ihminen omaksuu ne, pystyy käyttämään niitä sovelletuissa tilanteissa ja muistaa ne ulkoa kenties"	Uusien asioiden omaksumista, ulkoa muistamista ja soveltamista.	Oppiminen on tiedon vastaanottamista
"sisäistää jonkun asian mitä pystyy sitten niin kun suorittaa sitten sen jälkeen kun sitä kysytään, pystyy sen opetetun asian suorittaa mahdollisimman hyvin kun on asian sisäistänyt"	Opetetun mallin pohjalta suorituksen toistamista.	
"kouluttaminen on tämmöstä näitten, ite kun on saanu koulutuksen ja oppinu, niin pyritään siirtämään nämä asiat mahdollisimman hyvin muille ja pyritään saamaan mahdollisimman hyviä tuloksia näille"	Tiedon siirtämistä	
"oppiminen on joka tapauksessa sitä että saa jotakin uusia taitoja tai tietoja mitä ei oo aikasemmin tehnyt"	Uusien tietojen ja taitojen saamista	
"osaamisen siirtämistä alaspäin ja no tiedon välittämistä oikeestaan"	Tiedon välittämistä	
"Armeijassa täällä kenties tekemällä ja näkemällä oppii paremmin ja vähemmän on sitä kirjottamista ja lukemista ja tommosta mikä ei mun mielestä hirveen hyvin sovellukaan tänne kun täällä tekemällä oppii kuitenkin paremmin"	Tekemällä oppimista	Oppiminen on tekemistä
"jotkut on sellasia persoonia että oppii kun ekan kerran kirjasta lukee ja toiset sitten taas niinku pelkästään tekemällä että itse oon just semmonen paremmin että ei mitään oikeen oikeestaan jää kun daltä näytetään mutta sitten ku mennään tekemään ihan konkreettisesti niitä asioita niin sitten oppii parhaiten"	Tekemällä oppimista	
"ymmärtää sen asian niinkun kokonaisuudessaan ja sitten pystyy soveltamaan sitä jossain suuremassa kokonaisuudessa, jossain missä sitä voi tarvita myöhemmin"	Opitun asian soveltamista käytäntöön	
"kouluttaminen kuulostaa ainakin enemmän semmoselta missä niin kun tehään ja opettaminen menee enemmän sitten niin kun istumiseksi ja kuuntelemiseksi"	Oppiminen on tekemistä	
"kun koulutetaan jotain sillä niinku pyritään saavuttaan se taso jossain määrin et opettaminen on vähän semmosta että haetaan vähän siihen suuntaan mutta kouluttamalla saavutettas se tavote sitten"	Kouluttaminen on tavoitehakuista	Kouluttaminen on oppimistavoitetta kohti työntämistä
"ei koulussa sanota että siellä koulutetaan vaan se on enemmän semmosta että massalle pyritään vaan opettaa jotain juttua, mutta kouluttamisessa päähuomio on siinä että saadaan se oppi perille ja keskitytään enemmän niihin koulutettaviin"	Opetusta annetaan massalle	
"opettaminen saattaa tuntua semmoiselta että siinä on se iso massa ja yks opettaja ja ei kiinnitetä niin paljon huomiota siihen että yksittäisiin oppimiskokemuksiin vaan että se vaan opettaa ne asiat ja sitten yksilölle jää se oppiminen omalle vastuulle mutta kouluttaminen on vähän semmoista että siinä on se opettaja tai kouluttaja opettaa tai kouluttaa sen asian ja pyritään saamaan se oikein tämmöisillä havainnollistamalla ja kaikilla esimerkeillä pyritään saamaan se jokaiselle yksilölle paremmin haltuun"	Kouluttaminen on oppimista kohti työntävää Opettamisessa ei kiinnitetä huomiota yksittäisiin oppimiskokemuksiin Opettamisessa oppiminen jää yksilön vastuulle	